



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO– FACES

CURSO: PSICOLOGIA

**POR UMA REFLEXÃO DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA. A
PRODUTIVIDADE DA GRADUAÇÃO IMPRODUTIVA**

FRANCISCO NEYLON DE SOUZA RODRIGUES

**BRASÍLIA
NOVEMBRO/2009**

FRANCISCO NEYLON DE SOUZA RODRIGUES

**POR UMA REFLEXÃO DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA. A
PRODUTIVIDADE DA GRADUAÇÃO IMPRODUTIVA**

Monografia apresentada
como requisito para
conclusão do curso de
Psicologia do Centro
Universitário de Brasília –
UniCEUB, orientada pelo
Professor Dr. Fernando Luis
Gonzalez Rey.

Brasília-DF, novembro de 2009.



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO– FACES

CURSO: PSICOLOGIA

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

Dr. Fernando Luís Gonzalez Rey (Orientador)

Dr. José Bizerril Neto

Dra. Valéria Deusdará Mori

A menção final obtida foi:

Brasília-DF, novembro de 2009.

Para o povo, pouco pão e péssimo circo, quando há...
(Educador Chico Alencar)

RESUMO

Este trabalho apresenta como tema o processo histórico da profissionalização do psicólogo brasileiro no final da década de 60 e como o pensamento reformista dos educadores e intelectuais que nortearam a validação desse campo estava embasado pela Teoria do Capital Humano, desenvolvida pelo norte-americano Theodore Shultz. A Teoria da Subjetividade elaborada por Gonzalez Rey foi o espaço de diálogo teórico que auxiliou no tecido desse trabalho, por proporcionar um pensamento ativo, contraditório e que não procura esgotar o tema, mas sim levantar categorias para a reflexão. Assim, o objetivo do trabalho é compreender como que as concepções ideológicas da Teoria do Capital Humano, de certa forma, ainda configuram nos alunos de psicologia sentidos subjetivos para uma educação sem sujeito, sem emocionalidade. Centrando-se, portanto, apenas na aquisição de técnicas e procedimentos enviesados para uma prática profissional engessada, um modelo, sem gerar sentido subjetivo para aquilo que se aprende. Algumas das consequências de um ensino sem a produção de sentido subjetivo pelo aluno seriam as reproduções dos conteúdos escolares e teóricos, uma aprendizagem formal, memorística, um procedimento dedutivo em relação aos problemas sociais e um descompromisso com a realidade social do Brasil, por exemplo. Esclarecemos que o aprendizado do discente do ensino superior não se limita apenas a escola, pois o que se aprende gera reflexões para toda a dinâmica complexa da vida de cada um. Portanto, a escola ao favorecer um ensino reprodutor e bancária, focado apenas na formação profissionalizante, contribui para que o modo de vida de cada pessoa também perpassasse essas características maquínicas. Assim, recorreremos a Pesquisa Epistemológica Qualitativa como instrumento construtor de reflexões durante a caminhada da pesquisa. A pesquisa foi realizada com alunos do 8º semestre do curso de Psicologia, de uma Instituição de Ensino Particular de Brasília. Foram entregues dois estudos de casos e os alunos abordariam os procedimentos como se já estivessem atuando como profissional da área psicologia. A preocupação durante a pesquisa era de que o instrumento favorecesse a expressão do sujeito em relação a sua formação profissional, bem como a forma que eles construíam as reflexões utilizando as concepções teóricas e práticas aprendidas no curso de Psicologia. Portanto, esse trabalho convida todos os agentes escolares que compõem os cursos de psicologia para refletirem sobre o processo de ensino-aprendizagem e o que eles estão produzindo para a sociedade e para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Teoria do Capital Humano; Teoria da Subjetividade; sujeito que aprende.

SUMÁRIO

Introdução	7
Capítulo 1 – A Teoria do Capital Humano e seu impacto na educação	13
1.1. O nascimento do messias: Theodore Schultz e “O valor econômico da educação”	16
1.2. O deus-tecnologia como norteador da salvação	21
1.3 O deus-tecnologia na profissionalização da psicologia no Brasil	26
1.4. Por uma reflexão da graduação em Psicologia	30
Capítulo 2 – Metodologia	33
2.1. Instrumentos	35
Capítulo 3 – Construção da Informação	39
3.1. O caso da violência doméstica e familiar	41
3.1.1. O vício da causalidade	42
3.1.2. O a-sujeito	48
3.1.3. O vínculo terapêutico	52
3.1.4. Considerações sobre o caso	55
3.2. O caso do aluno-problema	56
3.2.1. A construção das hipóteses	58
3.2.2. As estratégias psicológicas	67
3.2.3. Considerações sobre o caso	74
4. Considerações Finais...	76
5. Referências Bibliográficas	81
6. Anexos	86

A complexidade do processo entre educação, trabalho e desenvolvimento gera algumas reflexões que vão além de uma mera reprodução teórica ou o ingresso em uma situação de comodismo, onde os problemas sociais brasileiros adquirem formas invisíveis tornando o povo brasileiro em mera mercadoria para se observar. Esta trama, em tornar necessidades em mercadorias, pode-se dizer que tem sido uma característica nosológica de uma sociedade que tem se transformado, devido à contribuição dos aspectos ideológicos do capitalismo na constituição das instituições sociais brasileiras, em um mercado de livre acesso, onde todos são livres para adquirirem ou desejarem o que quiserem: produtos, empregos, objetos etc.

E, mais do que nunca, o ingresso neste mercado de trabalho com traços de uma concepção *delivery*, ou seja, tenho acesso a qualquer momento quando eu quiser, tem solicitado como pré-requisito a escolarização. Portanto, quanto mais eu estudo, mais tenho acesso a esse mercado de forma imediata. É pertinente esse pensamento em uma sociedade cujo analfabetismo funcional ainda é um número alarmante, porém, nos preocupamos com os procedimentos que favoreçam essa escolarização.

Ao associar o processo de escolarização como fator de ingresso no mercado de trabalho se releva a importância da instituição escolar como formadora de pessoas aptas para lidar neste espaço. Vale ressaltar que a base das reflexões desse trabalho consiste na concepção de que a escola possui três funções: a) escola a serviço da propagação e apropriação dos conhecimentos acumulados pela Humanidade; b) a escola como ensaio ou preparação para o convívio em sociedade e; c) a escola como qualificadora para o trabalho (Aquino, 1996). As reflexões deste trabalho têm por base este último tópico.

Assim, a relação entre a educação, o trabalho e o desenvolvimento, embasados no pensamento capitalista ocidental, onde o individualismo e a liberdade são, entre várias características de tal concepção, norteadoras da crença de que para conseguir um melhor emprego devemos ter uma melhor escolaridade. Este trabalho não busca apenas criticar o posicionamento citado anteriormente, mas visa uma tentativa de desmascarar o processo perverso que permeia a ideologia de que se deve investir em educação para conseguir melhorias econômicas, sociais, políticas e, até mesmo, uma melhoria em toda a vida da pessoa. A constituição do indivíduo como pessoa tem sido bombardeada com tal ideologia. Ao ingressar no ensino superior, por exemplo, o discente é solicitado para pensar o que ele

almeja como futuro promissor dentro do mercado de trabalho. Profissões que priorizam o ganho excessivo de capital por parte do recém-formado estão se tornando prioridades aos vestibulandos.

Há também a correlação com a possibilidade de desenvolvimento econômico de um país por meio do processo de escolarização. Investimentos nos cidadãos de uma nação, futuramente, terão pessoas capacitadas para ingressarem no mercado de trabalho, aptas a um melhor desempenho de uma determinada função. Porém, a responsabilidade para tal desenvolvimento não cabe ao Estado, mas sim ao cidadão que visa alguma melhoria de vida. Tal concepção citada no parágrafo anterior e nesse são percalços da Teoria do Capital Humano desenvolvida por Theodore Schultz na década de 60 (Schultz, 1973; 1974).

A crença de que para que ocorra o desenvolvimento econômico de um país devemos recorrer a investimentos em educação, tanto em nível global (por meio de projetos, oferecimento de escola pública para todos etc.), quanto em nível individual (investimento em cursos e aprimoramento profissional, por exemplo) é uma herança dos pressupostos da teoria do capital humano: as conseqüências positivas da educação pautada no desenvolvimento de habilidades e competências na rentabilidade do trabalhador, aumentando as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho. Assim, o processo de escolarização se volta para a instrução de técnicas que viabilizem um trabalhador qualificado e apto para exercer sua profissão. Nesse sentido, o que se está formando no contexto educativo é um profissional de ordem instrumental e reprodutivo que, longe de desenvolver opções críticas e alternativas aos problemas atuais da sociedade se adapta à ordem estabelecida como mero aplicador de técnicas e programas de execução segundo o campo de sua atuação.

O ensino brasileiro, especificamente o ensino superior, também deposita no indivíduo a responsabilidade de obter sucesso acadêmico (concepção meritocrática). Por exemplo, a maioria das avaliações desenvolvidas em sala de aula é feita apenas no foco do que o sujeito produziu em sala de aula e como reproduz o que foi ensinado. As interações sociais ou o aprendizado relacional do discente é ofuscado pelos métodos de avaliação do professor.

Assim, os indivíduos que tiverem acessibilidade aos meios que propiciem uma formação mais qualificada, pela lógica da teoria do capital humano, terão mais sucesso

profissional. A teoria do capital humano se torna uma ferramenta de manipulação do estado por meio da sua ideologia de sucesso financeiro. Ou seja, ao se investir no trabalhador com cursos, formação e qualificação o estado obterá um futuro retorno, por aumentarem a produtividade do trabalho. O indivíduo terá um aumento salarial devido sua qualificação, assim centralizando suas necessidades na possibilidade de alcançar melhores salários, assumindo os melhores cargos (Frigotto, 1984).

Portanto, as reformas do ensino superior de 1968 e 1996 foram “recheadas” com a concepção neoliberal de educação, que tem por base a Teoria do Capital Humano. A formação de cidadãos reflexivos é, de certa forma, deixada de lado e se visa apenas à formação de profissionais de verdade: reprodutores de conhecimentos e máquinas para o mercado de trabalho.

Ao se analisar as publicações feitas nos últimos anos por autores tradicionalmente conhecidos por suas reflexões sobre o ensino superior e a sua relação com o mercado de trabalho, nota-se que elas estão cada vez mais escassas. Apenas alguns teóricos continuam a questionar sobre o assunto (Demo, 1996; Gentili, 1998), porém, as ênfases desses estudos estão no âmbito sociológico, ou seja, uma análise macro dos processos relacionados à educação e trabalho. Os procedimentos metodológicos utilizados por esses autores têm por característica a epistemologia da resposta para viabilizar uma crítica ao sistema econômico capitalista e impondo como solução as concepções ideológicas marxistas. Esclarecemos que epistemologia da resposta tem sido o modelo de ciência dominante no século XX, onde a utilização dos instrumentos científicos tinha por objetivo validar as hipóteses surgidas no início da pesquisa, anulando o caráter dinâmico, contraditório e recursivo do fazer pesquisa.

Tentaremos contribuir visando a possibilidade de compreender o ser humano em uma perspectiva histórico-cultural, ou seja, os processos históricos e culturais vão constituindo o homem e ele vai constituindo a sociedade, dentro de espaços sociais e simbólicos que geram sentidos subjetivos devido ao encontro entre os processos simbólicos da história de vida e da ação de cada sujeito e suas emoções. Posteriormente, ao entendermos o processo dialético entre homem e sociedade, educação e trabalho, educação e desenvolvimento econômico, poderemos compreender as configurações subjetivas que os sujeitos vão constituindo, portanto, tais configurações geradas por elaborações simbólicas e emocionais na circunstância singular. Assim, tornando-se relevante o trabalho na

compreensão de que cada sujeito é um, porém, podendo compartilhar processos simbólicos que caracterizam uma configuração ideológica como norteadora de suas decisões, participando assim de sua constituição como sujeito e dos processos simbólicos. Ou seja, as concepções ideológicas do capitalismo na história de um país que vivenciou três séculos de colonização e que mesmo com tantas transformações econômicas, sociais, políticas, ainda possui traços de um país colonial e que, de certa forma, estão contribuindo para a geração de novos sentidos subjetivos para o ingresso do sujeito no ensino superior como possibilidades de ascensão econômica e social, acarretando em um ensino que vise a aquisição de técnicas e procedimentos que propiciem tal meta semelhante aos cursos superiores do século XIX que visavam apenas a formação profissionalizante e de cunho elitista.

Para isso, utilizaremos como embasamento teórico a Teoria da Subjetividade desenvolvida por Gonzalez Rey (1995, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005). Tal concepção teórica tem desenvolvido pesquisas interessantes ao afirmar que a subjetividade não é um processo interno, mas sim “processos de sentidos e de significação que apontam para a complexidade pelo caráter multidimensional, recursivo e contraditório com que são concebidos (Mitjáns, 2005, p 15)”. Ela vai se configurando no encontro simultâneo entre o indivíduo e a sociedade, assim extrapolando as concepções baseadas nas dicotomias entre interno e externo, social e individual.

Esta monografia tem por objetivo compreender os processos subjetivos de graduados e graduandos em Psicologia referentes às expectativas para o ingresso no mercado de trabalho e como a concepção ideológica proposta pela Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz (1902-1998) e que foi norteadora das Reformas Universitárias de 1968 e de 1996 no Brasil, perpassa as configurações simbólicas dos espaços sociais da educação superior e que essas instituições de ensino superior vem em sua história formando no contexto educativo um profissional de ordem instrumental e reprodutivo que, longe de desenvolver opções críticas e alternativas aos problemas atuais da sociedade se adapta à ordem estabelecida como mero aplicador de técnicas e programas de execução segundo o campo de sua atuação. Também respaldamos a importância dos estudos em relação ao sujeito que aprende desenvolvida por Gonzalez Rey que procura propagar e denunciar a educação bancária, ainda predominante no ensino superior, e

desenvolver uma educação que não se resume ao espaço escolar, mas sim que participa de toda a complexidade que configura os agentes escolares e a escola, e o processo de ensino-aprendizagem focado nos aspectos singulares de cada um, tendo a comunicação como ferramenta facilitadora da ensinagem.

No primeiro capítulo abordaremos o surgimento da Teoria do Capital Humano de Theodore Shultz e como ela foi se desenvolvendo e adquirindo espaço nas discussões sobre a política educacional brasileira, especificamente, dando vida a disciplina economia da educação, tornando-a o principal eixo para as reformulações do ensino superior. Coincidentemente, a legalização da prática profissional do psicólogo no Brasil foi decretada na mesma década que o pensamento de Schultz e que já estava direcionando as mudanças no ensino superior brasileiro por meio dos intelectuais da educação desse período. Assim, compartilhando dos ideais do capital humano na elaboração de sua estrutura curricular, o curso de psicologia focou, de certa forma, uma formação profissionalizante para atender exigências que surgiam no mercado de trabalho e de uma imposição e controle de um país presidido em uma nova Ditadura Militar, em 1964.

No segundo capítulo abordamos a metodologia desenvolvida para que os aspectos singulares prevaleçam na construção desse trabalho. Utilizamos como fundamentação teórica a Teoria da Subjetividade, onde no âmbito da pesquisa se caracteriza pela participação ativa do pesquisador durante seu trajeto na pesquisa, mantendo um diálogo conflitante durante todo o trabalho, apregoando um caráter de comunicação ativa. Ou seja, ao considerar e exaltar durante a pesquisa o caráter singular do pesquisando e a participação ativa do pesquisador na construção das informações se mantém, constantemente, um processo de comunicação entre as experiências dos participantes no percurso da pesquisa e as reflexões teóricas, pois, devido às questões em que o homem se comunica em toda a sua vida nos inúmeros espaços sociais que interage, também interage na pesquisa.

No terceiro capítulo exploraremos a construção das informações desenvolvidas durante a pesquisa. Esse capítulo é interessante por tratar o pesquisador não como um mero aplicador de procedimentos e métodos, mas sim um sujeito ativo no percurso da pesquisa. Ele tem que estar pensando durante todo o processo da construção teórica, aparecendo seus aspectos singulares na pesquisa. E ao compreendermos as idéias desenvolvidas na teoria do capital humano e sua influência na educação brasileira veremos que a concepção de

subjetividade desenvolvida por Gonzalez Rey articula uma nova concepção ao lidar com as questões implicadas nessa teoria. O uso de questionários para pesquisa neste trabalho não abrangeu a obrigatoriedade de uma resposta objetiva, mas sim a expressão do aluno por meio de suas reflexões e de sua escrita.

As ideologias do capital humano não são universais, ou melhor, suas idéias existem como processos simbólicos que participam na configuração das instituições de ensino superior, que vão gerando sentidos subjetivos na tensão entre as emoções dos sujeitos e o espaço institucional. Assim, a sociedade e o sujeito vão se configurando e gerando novos sentidos para os processos simbólicos e emocionais de sua história, mesmo aparentando certo engessamento de determinadas categorias, elas estão, infinitamente, sendo geradas no âmbito da ação singular. Esses aspectos ideológicos não seguem um percurso linear, porém, a forma em que eles contribuem para a configuração da subjetividade social dos cursos de psicologia instigou os pesquisadores responsáveis por esse trabalho.

Por fim, um trabalho que mantivemos a preocupação desde o início de não proporcionar uma conclusão, mas sim reflexões que abrangem inúmeras áreas do pensamento. Assim, ao término do trabalho, abre-se espaço para dialogar sobre o tema com economistas, sociólogos, psicólogos, antropólogos, educadores, comunidade, políticos etc. A nosso ver, essa é a relevância desse trabalho: em não propor uma solução imediatista ou uma resposta concreta, mas provocar o diálogo sobre um problema que não se resume aos educadores do ensino superior, mas que aflige gente, você também e, de certa forma, todos da sociedade brasileira.

CAPÍTULO I – A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO

Ao abrir o jornal me deparei com a notícia “Baixa Escolaridade trava desenvolvimento do país”¹. A crença de que para que ocorra o desenvolvimento econômico de um país devemos recorrer a investimentos em educação, tanto em nível global (por meio de projetos, oferecimento de escola pública para todos etc), quanto em nível individual (investimento em cursos e aprimoramento profissional, por exemplo) é uma herança dos pressupostos da teoria do capital humano: as consequências positivas da educação pautada no desenvolvimento de habilidades e competências na rentabilidade do trabalhador, aumentando as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho. Assim, o processo de escolarização se volta para a instrução de técnicas que viabilizem um trabalhador qualificado e apto para exercer sua profissão.

Ainda sobre a notícia citada no parágrafo anterior, a concepção de que os países desenvolvidos possuem uma economia sustentável e rica nos dias de hoje foi consequência de investimentos na educação de seus cidadãos em um passado não tão distante. Assim, há a concepção ideológica de que um país subdesenvolvido não tem alcançado proporções econômicas no âmbito internacional, os problemas de infra-estrutura, devido ao desenvolvimento tecnológico precário, são atribuídos à falta de investimento nos recursos humanos de seus cidadãos, propiciando uma mão-de-obra qualificada e instruída para o mercado de trabalho.

Essas idéias de modernização de um país e mudanças estruturais proporcionadas pelo Estado e seus investimentos ganharam corpo nas últimas décadas. Uma delas, e que selecionamos para reflexão neste trabalho é a Teoria do Capital Humano, cuja base epistemológica é apregoadada a uma concepção ideológica focada no individualismo. Herança de uma concepção moderna e iluminista de homem, senhor de suas ações e construtor de seus caminhos independente dos outros cidadãos. O indivíduo investe em si mesmo e, conseqüentemente, acarreta melhorias ao país, aumentando o nível de sua produtividade e ampliando as oportunidades de novas possibilidades empregatícias.

¹ Jornal “A Tarde On Line” de 2 9/6/2007 às 22:03.

O Estado, portanto, necessita de cidadãos letrados, capazes de fazerem tarefas que requerem uma escolarização focada na instrução e na capacidade de seguir tarefas a risca, ou seja, que executem, com exatidão, as exigências impostas pela ideologia mercadológica do trabalho. Se ele oferece a oportunidade ou não, é outra discussão.

A reflexão referente ao desenvolvimento econômico-social e à educação recorre a alguns pensadores, mesmo que eles desvirtuem as preocupações de seus estudos em sua época, como ranço do desenvolvimento científico. Eles procuravam embasamento na filosofia para validar seus pressupostos e métodos, com intuito de alcançar maior fidedignidade em seus estudos.

Assim, o pensamento de Adam Smith contribuiu para a sistematização da teoria do capital. Ele argumenta que um homem educado a custo de muito esforço e tempo para que invista em qualificação plena pode ser comparado a uma máquina cara. O trabalho realizado com êxito e qualidade compensará todo o custo do investimento atribuído ao seu aprimoramento (Smith, 1776), tornando-se uma mão-de-obra diferente das demais por se tornar um capital mais valioso devido ao lucro adquirido por meio de seus serviços. Vale ressaltar que o conceito de educação desenvolvido por Adam Smith e toda a escola clássica liberal possuíam a tendência centralizada no ensino profissionalizante e não a idéia de educação generalista que trabalhamos hoje (Frigotto, 1984).

Outro pensador que, quase um século depois, desenvolveu a idéia de educação como fator de produção foi Stuart Mill (1986) em meio às reflexões sobre a economia política. Focado na educação como treinamento e corroborando a desigualdade social, ele argumenta que

(...) a primeira coisa necessária é uma eficaz educação nacional das crianças da classe trabalhadora. Pode-se afirmar sem hesitação que o objetivo de toda a formação intelectual para a massa das pessoas deveria ser o cultivo do bom-senso; o torná-las aptas a formular um julgamento sadio das circunstâncias que as cercam. Tudo o que se pode acrescentar a isso, no domínio intelectual, é sobretudo decorativo (p. 179).

Poderíamos citar inúmeros autores que propuseram idéias sobre o investimento em pessoas para um melhor desempenho no trabalho. Mas, a construção de uma teoria que fundamente a concepção de educação como fator de produção se desenvolveu a partir da década de 50, embasada na teoria da modernização. Grzybowki (1986) argumenta que

“A teoria do capital humano é uma esfera particular da teoria do desenvolvimento, marcada pelo contexto em que foi produzida, uma das expressões ideológicas dominantes desse período. A teoria do desenvolvimento, geral e abrangente, pelas suas características e pela problemática abordada, é muito mais uma teoria da modernização do que uma teoria explicativa do desenvolvimento capitalista, isto é, das bases materiais e das condições sociais em que assenta o processo de produção e reprodução das formações sociais capitalistas (p. 12)”.

Antes de continuarmos a reflexão sobre a teoria do desenvolvimento e a teoria do capital humano, tentaremos, de forma breve, explanar a nossa concepção de ideologia. Compartilho com a idéia que Antonio Gramsci (1978) desenvolveu sobre a ideologia, caracterizando-a como processo de alienação social. Ele trabalha na perspectiva em que a ideologia favorece o papel de sombreamento da realidade, pois é embasada nas relações de poder e dominação, tornando os cidadãos alheios a sua realidade. Claro que ao discutirmos o conceito de ideologia, caminhamos em um campo multifacetado, onde, dependendo da perspectiva teórica, encontraremos mais de uma conceituação.

Portanto, devemos evitar a materialização da ideologia nas instituições e focar a relação de como ela se constitui na prática, ou seja, como que nas relações sociais ela é empregada. Assim, só atribuiremos o uso da ideologia, dentro de processos contraditórios e recursivos, como desencadeadora de alienação social quando ela gera relação de ambigüidade e engano, reproduzindo, portanto, uma relação de dominação e engano (Guareschi, 2007).

A preocupação recorrente do homem de construir idéias explicativas sobre sua condição individual e social volta-se para a concepção de representações que ocultam os processos exploratórios dos dominantes sobre os dominados (Chauí, 1994). E a Teoria do Capital Humano, em sua origem, tornou-se uma concepção teórica e ideológica norteadora das mudanças socioeconômicas dos países capitalistas. Iremos nos ater a mudança ideológica no âmbito da educação dos “países ricos” e como a ideologia da teoria foi configurando nos países subdesenvolvidos a expectativa de sucesso e desenvolvimento econômico.

Frigotto (1984) nos diz que “o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que

funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” (p. 40) concebido por uma ideologia dominante de determinada época.

Tais ideais ainda alimentam uma formação voltada para indicadores de uma subjetividade social², configurada por sentidos que perpassam ideais capitalistas, e vice-versa, fomentando uma educação bancária e instrumental, padronizada e homogeneizada, tornando os discentes no processo de escolarização em mercadorias, ou melhor, em receptáculos de conhecimento cujo interesse atende as necessidades mercadológicas e interesses ideológicos de segregação social (Freire, 2000).

A relação entre colonizadores e colonizados dos países subdesenvolvidos foi um terreno fértil para o ingresso da teoria do capital humano. Norteou as reformas educacionais no Brasil durante a década de 60, deixando rastros até hoje de uma formação preocupada em manter a ordem, a disciplina, de reproduzir e não refletir, em uma educação simplista.

1.1 O nascimento do messias: Theodore Schultz e “O valor econômico da educação”

A construção da teoria do capital humano ocorreu por meio das reflexões desenvolvidas por Theodore Schultz e seu grupo nos EUA, na década de 50. Ganhador de um Prêmio Nobel de Economia em 1968, Schultz investigou o que contribuiu para o crescimento econômico dos países ocidentais após a II Guerra Mundial. Tinha-se a crença, entre os economistas, que a relação entre capital e trabalho era o estopim do crescimento dos países, porém, apenas a relação dualista entre esses aspectos era dúbia, havendo, portanto, um terceiro fator. Para muitos, esse terceiro fator era a técnica, para outros era uma questão ainda inexplicável.

Portanto, continua a pergunta: Por que alguns países conseguem acumular capital e desenvolver sua economia e outros não? Theodore Schultz averigua que os países desenvolvidos investiram no capital humano por meio da instrução educacional (Frigotto, 1995). Assim, os governantes investiram na escolarização técnica e reprodutória para o

² Categoria desenvolvida por Fernando Luis Gonzalez Rey (2004). Segundo o autor, os espaços sociais, em sua complexidade, configuram formas de subjetivação, sociais e individuais, articuladas nos vários níveis do cotidiano das pessoas, caracterizando o aspecto contraditório e dialógico junto à sociedade concreta. Assim, os espaços sociais não possuem dinâmica própria, mas, se relacionam em uma teia complexa, configurando processos subjetivos de como a sociedade participa diretamente na constituição do sujeito e vice-versa. Iremos desenvolver a categoria em outro momento neste trabalho.

aprimoramento dos recursos humanos, preparando um trabalhador mais qualificado. Schultz (1973) argumenta que

“Embora que seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimento, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto de investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença (p. 31)”.

Em linhas gerais, ele faz a observação de que o acúmulo de capital físico e de trabalho não correspondia ao esclarecimento total do crescimento econômico. Assim, as preocupações e dúvidas dos pesquisadores em economia se tornaram mais esclarecidas ao entenderem que a outra parcela do crescimento econômico estava no investimento em que os indivíduos faziam em educação, saúde, treinamento, na formação e qualificação profissional, ou seja, um investimento no “capital humano”.

Outro colaborador da Teoria do Capital Humano foi Becker. Partindo de suas análises empíricas, ele atribui o papel do investimento da educação com o propósito de melhorar a força de trabalho e do aumento salarial do trabalhador por meio da educação. Becker (1993) argumenta

“Que muito se sabe hoje, sobre os efeitos da educação nos salários, na ocupação, no emprego e desemprego de homens e mulheres de várias raças e grupos étnicos de muitos países. Também é muito conhecida a ligação entre taxas de natalidade e investimentos em educação e treinamento, bem como a influência das famílias no capital humano e no progresso econômico (p.25)”.

A importância da educação e do treinamento fica clara na idéia de Becker. Como o processo educacional e de ensino e aprendizagem configurará a idéia proposta e aderirá à ideologia do capital humano, abordada no livro “O Valor Econômico da Educação”, de Theodore Schultz, traduzido para a língua portuguesa em 1974. Claro que vários outros autores também escreveram no nascer da teoria sobre a correlação entre economia e

educação como fatores de desenvolvimento de uma nação, mas nosso principal foco fica em seus estudos sobre o capital humano.

O pensamento de Theodore Shultz visou uma reflexão sobre a economia na educação e o investimento na instrução, ou melhor, no capital humano, são fatores de desenvolvimento econômico de alguns países desenvolvidos, por exemplo, Estados Unidos da América e Japão. Devido às observações feitas no decorrer do desenvolvimento econômico norte-americano e de outros países que após a II Guerra Mundial se desenvolveram economicamente de forma breve, onde pessoas estavam investindo em si mesmas, acarretando um crescimento da renda pessoal e, conseqüentemente, aumentos futuros na renda nacional. Ele propõe a importância dos governantes ou instituições sociais investirem no aprimoramento do capital humano como fator de uma futura rentabilidade, ou que a responsabilidade de investimento culmina na exaltação do individualismo, pois o indivíduo é responsável pelo seu crescimento e investimento.

O investimento em educação, para os teóricos do capital humano, seria uma ferramenta capaz de proporcionar equidade social e uma distribuição de renda igualitária. Tal investimento teria duas conseqüências, que a meu ver, se complementam.

A conseqüência de nível macroeconômico aborda que todos os investimentos (de acordo com a concepção neoclássica) para que um país sobressaia de sua condição pré-capitalista, precisa de que aconteça uma crescente na taxa de acumulação de capital. O crescimento da desigualdade é necessário até o momento em que haja o fortalecimento da economia, acarretando a distribuição de renda. Ou seja, com o aumento do acúmulo de capital ocorreria maiores oportunidades de emprego, a produtividade aumentaria e haveria um jogo de possibilidades de ascensão econômica entre as pessoas de baixa renda. Em síntese, “a preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país” (Frigotto, 1984, p. 39).

A conseqüência de nível microeconômico tenta abordar a diferença individual em relação à produtividade e a renda alcançada. Assim, o indivíduo que melhor investir em qualificação profissional alcançará os melhores cargos. A procura de instrução acarretará em melhores salários para o trabalhador. Observa-se a relação individualista e liberal do

sujeito, herança epistemológica das teóricas neoclássicas e do iluminismo que são a base (como já foi abordada no início deste capítulo) da teoria do capital humano (Ibidem, 1984).

O ensino brasileiro também deposita no indivíduo a responsabilidade de obter sucesso acadêmico. Por exemplo, a avaliação desenvolvida em sala de aula é feita apenas no foco do que o sujeito produziu em sala de aula e como reproduz o que foi ensinado. As interações sociais ou o aprendizado relacional do discente é ofuscado pelos métodos de avaliação do professor, mas essa é uma outra discussão.

Assim, os indivíduos que tiverem acessibilidade aos meios que propiciem uma formação mais qualificada, pela lógica da Teoria do Capital Humano, terão mais sucesso profissional. Refletindo sobre a concepção microeconômica de tal teoria, Frigotto (1984) nos fala que

*“O suposto básico microeconômico e de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação e ou treinamento. Supõe-se, de outra parte, que **o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção** (grifo meu), chamando-se então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar a produtividade. A um acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade. A renda é tida como função da produtividade, donde, a uma base de raciocínio (silogístico) infere-se literalmente que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social. O cálculo da rentabilidade é efetivado a partir das diferenças entre a renda provável de pessoas que não freqüentaram a escola e outras, semelhantes em tudo o mais (critério *ceteris paribus*) e que se educaram. Daí decorrem também as teses relacionadas com a mobilidade social (p.44)”*.

Portanto, a educação se tornou o principal recurso para a qualificação dos trabalhadores. Schultz (1974) ao explicar sobre a educação diz que

“(...) educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades (p.18)”.

A educação se transforma em mecanismos instrumentais onde o foco principal está na aquisição de técnicas e de produtos que irão acarretar em melhorias na produtividade e financeiras. Assim, Schultz (1974) diz que “os valores produtivos da instrução constituem,

de imediato, um investimento em futuras capacidades de criar e receber rendimentos (...) assim, na classificação das vantagens da instrução, há três aspectos conceptuais: 1) consumo atual; 2) consumo futuro (um investimento); e 3) capacidade futura do produtor (também um investimento) (p. 100)”.

A educação não foca a formação histórica e nem a reflexão da herança cultural do indivíduo. O que é ensinado na escola são instruções para o trabalho. Ou seja, ela forma técnicos em alguma coisa.

Sobre o papel da escola, Schultz diz “As escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educacional pode ser encarada como uma indústria (p.19)”. Os alunos estão na escola para serem treinados.

Assim, a formação reflexiva, a expressão da singularidade e a relação que deveria ser unilateral entre professor-aluno se tornam hierárquicas, conseqüentemente, os aspectos singulares da aprendizagem dos discentes são deixadas de lado no espaço escolar (Gonzalez Rey, 1995).

A Teoria do Capital Humano se torna uma ferramenta de manipulação do estado por meio da sua ideologia de sucesso financeiro. Ou seja, se ao investir no trabalhador com cursos, formação e qualificação o estado obterá um futuro retorno, por aumentarem a produtividade do trabalho. O indivíduo terá um aumento salarial devido sua qualificação, assim centralizando suas necessidades na possibilidade de alcançar melhores salários, assumindo os melhores cargos (Frigotto, 1984).

Mas, o que é preocupante na nossa concepção, é a forma em que a teoria e a ideologia, citadas anteriormente, cega alguns agentes participantes de todo o processo, tornando-os alienados socialmente e falseando a realidade na qual estão inseridos. A motivação em conseguir sucesso profissional por meio da escolarização promove o ensino mecanizado e instrutor. A escola passa a ser apenas um lugar de transmissão de informações e os alunos depositórios dessas.

O processo de escolarização instrumental se assemelha a uma religião. Aqueles que não seguem o “deus-tecnologia”³ são hereges e merecem toda punição divina. Viverão na marginalidade acadêmica, sem espaço de se expressar e muito menos afrontar os sacerdotes

³ Categoria desenvolvida por Postman (2002). Explorada no próximo tópico.

(professores e gestores que ainda estão presos aos dogmas da educação bancária) de tal religião.

1.2 O deus-tecnologia como norteador da salvação

As inúmeras conseqüências que a teoria do capital humano engendrou na educação brasileira conciliaram com o momento político que o país vivenciava. As reformas educacionais promovidas pelo Estado durante o período de 1965 a 1975, vinculadas com a propaganda do governo brasileiro de ascensão econômica (*slogans* governamentais como: *Este é um país que vai pra frente/ Ame-o ou deixe-o!*), por exemplo, são indicadores de uma política idealizada de ordem e progresso. As ferramentas utilizadas pelos governantes para alcançarem seus objetivos atingiam as instituições sociais, onde essas reproduziam socialmente as diferenças de classes (Bourdieu, 1999).

As reformas estavam baseadas na concepção do Estado Liberal, onde este oferece oportunidades aos indivíduos de usufruírem livremente tudo em que ele é responsável: segurança, justiça, emprego da cidadania etc. Assim, o Estado é um dos principais responsáveis pelo crescimento do país, atribuindo a educação como principal recurso propiciador para alcance da nivelação social, a extinção das diferenças sociais e um crescimento rumo a transformação da nação brasileira em um país de primeira ordem.

A educação, durante a década de 60, se torna a ponte para tal crescimento econômico, como argumenta Frigotto (1984):

“Toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 60, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo é a exacerbação da concentração de renda e da centralização do capital, toma-se a democratização do acesso a escola – particularmente a universidade – como o instrumento básico de mobilidade, equalização e justiça social. (...) enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados (p. 27)”.

Entende-se que o terreno brasileiro se encontrava fértil para propagação de uma ideologia capitalista, cujos objetivos eram voltados para a instrução, com traços de

perversidade⁴. Desde a concepção do Império em educar os pobres⁵ até a reforma educacional proporcionada pela LDB de 1996⁶, o que se enxerga são os interesses de um Estado segregador, pregando a verdade absoluta, seus dogmas e seus interesses, anulando o processo singular da formação do cidadão.

O Brasil é um país colonizado pelos portugueses e que alcançou a independência por meio do próprio colonizador. A raiz da história do povo brasileiro traz a tona uma concepção interessante, onde os colonizados aderem e simpatizam com os ideais dos colonizadores, aceitando uma relação de submissão e silêncio. Fomos e somos ainda simpatizantes dos nossos colonizadores. A elite⁷ formada após a Proclamação da República do Brasil continua nos subordinando aos seus interesses, excluindo todos que não se submetem aos seus ideais (Frigotto, 1995).

São inúmeras as conseqüências desse processo histórico. Durante os vários ciclos da história econômica do Brasil sempre houve uma elite econômica subordinando massas incultas aos seus interesses.

Frigotto (1995) enfatiza a dominação presente de pequenas classes, com a contribuição do estado, e a propagação de seus ideais. Ele analisa a educação brasileira e nos diz que

“(...) até hoje, uma cultura que escamoteia os conflitos, as crises, embora a sociedade viva em crises e em conflitos. Sob o paternalismo e clientelismo, dilui-se o conflito capital-trabalho, minimiza-se a desigualdade social e a profunda discriminação racial. Faz-se a apologia da conciliação e da harmonia

⁴ Concepção embasada no pensamento de Althusser (1987) sobre ideologia e como o Estado utiliza as instituições como reprodutoras das relações materiais e sociais de produção, fazendo com que os sujeitos engremem na lógica de produção do Estado, aderindo às expectativas de que para se ter um melhor desempenho profissional devemos nos qualificar para o mercado de trabalho, conseqüentemente, fomentando a estrutura de classe onde ainda existe o senhor e o empregado. Em suas palavras “A reprodução da força de trabalho exige não somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da sua submissão à ideologia dominante para os operários e uma reprodução de sua capacidade de bem manejar a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de assegurar, também pela palavra, a dominação de classe (p. 6)”.

⁵ Para uma análise sobre a educação voltada para os excluídos ver o trabalho desenvolvido por **Veiga (2008)** e, também, **Gouvêa & Jinzenji (2006)**.

⁶ A educação básica (até a 5ª série) obrigatória barganhada pela nova LDB escamoteia a realidade brasileira, onde, aproximadamente 7 milhões de crianças estão fora das escolas, mais de 20 milhões de analfabetos absolutos e 80% da população com uma alfabetização precária. Ver Frigotto (1995).

⁷ Impossível afirmar quais são as classes pertencentes a elite brasileira, pois, a mesma, possui características singulares de acordo com o momento histórico do país (Carvalho, 2008).

“balofa”. O próprio sistema intelectual dominante desenvolve-se com uma postura marcante de desenraizamento (p 37)”.

Vivenciamos uma realidade educacional baseada em dogmas frente às exigências tecnológicas da globalização. A técnica é considerada como o princípio de qualquer aprendizagem, endeusada e direcionadora dos meios em que as pessoas aprendem (Postman, 2002).

A análise histórica da educação no Brasil feita por Freitag (2005) denuncia o espaço escolar e as práticas pedagógicas como fomentadoras do aparelho ideológico do Estado. Uma concepção dogmática e interesseira de sacerdotes pertencentes à pequena minoria social que impõe sua crença em tornar todos iguais, libertos e senhores de seus caminhos.

A escola se torna o templo de pregação dos ideais perversos de uma elite brasileira. Freitag (2005) nos diz que “a escola contribui, pois, de duas formas, para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado reproduzindo as forças produtivas, por outro lado as relações de produção existentes (p. 61)”. A religião do capitalismo tem direcionado as práticas educativas desde as primeiras reformas educacionais do Brasil na década de 30, sendo o auge na Reforma do Ensino Superior de 1968.

Concordamos que as religiões ocidentais possuem suas próprias práticas e particularidades em relação aos seus cultos. Mas, também existem questões em comum, por exemplo: a sacralização de determinados espaços; sujeição e subordinação a uma divindade; o sincretismo religioso etc⁸. Corroboramos com Postman (2002) sobre a dificuldade de utilizarmos a palavra deus para fazermos uma analogia à concepção hegemônica de educação. Ele nos fala que “é arriscado fazê-lo não só porque a palavra deus, tendo uma aura de sacralidade, não deve ser usada levianamente, mas também porque evoca uma figura ou imagem fixa (p. 13)”.

O deus-tecnologia é visto como uma grande narrativa que direciona os passos dos homens. Capaz de propor melhorias imediatamente ou futuras, trilhando um caminho a ser seguido, dando um sentido para nossa existência. Apregoa a profecia de que se formos fiéis

⁸ Ver Siqueira, R. Novas religiosidades na capital do Brasil. Tempo Social, 14, 1, (2002): 177-197.

aos dogmas capitalistas, alcançaremos os frutos divinos, que seriam os melhores empregos e uma rentabilidade sustentável para o consumismo exacerbado (Postman, 2002).

O Brasil se transformou em um país “teocêntrico” baseado na crença desenvolvimentista e pragmática de democratização do espaço escolar, tornando-o acessível para todos. Assim, o número de conversão aumentaria e os adeptos propagariam os ideais do deus-tecnologia. O MEC desempenhou o papel de sacerdote durante os anos 50 e 60 elaborando as escrituras sagradas que direcionariam as práticas religiosas de todos os agentes envolvidos com a educação (Chaves, 2006).

Assim ocorreram as reformas na Educação Superior pela Lei da Reforma 5.540, de 1968 e no Ensino de 1º e 2º graus pela Lei 5.692/71 articuladas com a LDB de 1961. As reformas foram elaboradas com intuito de normalizar o ensino: no ensino superior manter um controle absoluto sobre os discentes; no ensino fundamental e médio a formação tecnológica e profissionalizante.

Claro que se aprofundarmos a relação histórica e cultural e como os processos simbólicos vão configurando sentidos infinitos, iríamos levantar várias categorias para discussão que, por enquanto, não é o nosso objetivo. Mas, atentamos a concepção ideológica impregnada nas reformas (Freitag, 2005) focando uma formação para o mercado de trabalho, sendo a tendência orientadora de alunos que saem do 2º grau procurando oportunidades de se qualificarem profissionalmente por meio do ingresso no ensino superior.

As reformas serviram para ampliar o ajustamento social que a ditadura militar que tomou o poder em 1964 impôs. Os interesses dos governantes eram manter a ordem, o discurso de igualdade social e acessibilidade às escolas, mas como pano de fundo continuar se beneficiando da narrativa do deus-tecnologia, onde os aspectos de dominação e a distinção de classes ainda são reinantes (ibidem, 2005).

Em meio à ascensão dos dogmas do deus-tecnologia no Brasil, foram regulamentadas várias profissões, entre elas a Psicologia. O estudo em psicologia existe no Brasil desde 1833 nas faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Mesmo não havendo uma sistematização do ensino da psicologia, havia interesse em discussões sobre os temas psicológicos, especificamente, nos processos neurológicos e nos problemas sociais, por exemplo, a aplicação da psicologia nos problemas sociais (higiene mental ou

nas práticas forenses). A implantação da disciplina de psicologia nos cursos normais no final do século XIX foi um marco na construção dessa profissão. Neste período, a criação do Laboratório de Psicologia Experimental (acompanhando o desenvolvimento da psicologia científica no mundo) consolidou a importância do surgimento de centros de formação em psicologia (Pereira & Neto, 2003).

Em 1946, por meio da Portaria 272, fazendo apêndice com o Decreto-Lei 9092, de 1946, institucionalizou-se a formação em psicologia. A título de especialista, deveria cursar os três primeiros anos de biologia, filosofia, antropologia, fisiologia ou estatística e fazer a especialização em psicologia (Soares, 1979). Apenas em 1957, na PUC-RIO, que o curso foi reconhecido em nível de ensino superior. Em São Paulo, o curso começou a funcionar na USP no ano de 1958 oficializado pela lei estadual nº 3.862.

Mas o reconhecimento da profissão só aconteceu na década de 60. Para ser mais específico, o nascimento da psicologia como profissão foi no ano de 1962 por intermédio da Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962.

Entendendo que a realidade é composta por infinitas redes que se interligam na compreensão dos sujeitos que perpassam nos espaços sociais complexos e que o processo histórico de qualquer fenômeno social contribui para a construção e reflexão de uma concepção da realidade, achamos importante fazer uma breve ilustração da profissionalização da psicologia.

Compreende-se que a realidade social não existe sem os sujeitos, e que é nesse encontro entre a experiência social concreta e os processos emocionais e simbólicos dos sujeitos que transitam nos espaços sociais vão gerando configurações no âmbito individual e social dialeticamente, enfatizamos que todas as concepções ideológicas dominantes no período da fundação da psicologia como profissão, de alguma forma, perpassaram a constituição das leis citadas anteriormente. E que, de forma recursiva, a história dessa profissão foi gerando novos sentidos ao passar dos anos. Mas, vale ressaltar que esta concepção não anula a possibilidade de ainda termos ranços de um pensamento profissionalizante e instrumentalista do fazer psicologia hoje, pois o processo histórico é contínuo e contraditório.

De certa forma, a Teoria do Capital Humano chegou ao Brasil por meio das reformas educacionais da década de 60, no início do regime ditatorial, contribuiu para que a

Psicologia aderisse ao pensamento positivista e pragmático na sua profissionalização⁹. Ou seja, o ensino da Psicologia deixou de ser voltado ao estudo da Filosofia e da Teologia¹⁰ e aderiu às exigências mercadológicas daquele período. Assim, a reflexão deixou de ser o principal norteador da prática do psicólogo, se é que em algum momento de sua história o foi. Portanto, o ensino de técnicas e a instrução (características da concepção liberal, empírica e utilitarista que era dominante no período) era o viés norteador do aprendizado do psicólogo, visando, portanto, um melhor desempenho de sua profissão para solidificação de suas práticas.

1.3 O deus-tecnologia na profissionalização da psicologia no Brasil

Construída em meio a um regime autoritário, o exercício da prática psicológica no Brasil se distancia de reflexões cujos interesses estão voltados para análise do homem, sua história e sua realidade. A concepção biológica e a ênfase em ajustar o homem em sua individualidade de acordo com as normas institucionais contribuíram em consolidar uma prática sustentada pela perspectiva de produção capitalista alicerçada pela ditadura militar da década de 60, cujo interesse era de ajustamento social dos brasileiros (Cambaúva; Silva & Ferreira, 1998), corroborando com o pensamento da teoria do capital humano.

A prática profissional do psicólogo surgindo em um país cujo tecido social compartilhava a cosmovisão capitalista liberal como tendência orientadora de suas práticas sociais (Guareschi, 2001), gerou inúmeros sentidos sociais ao *quefazer* na Psicologia. Nisso, a universidade, que também participa desse tecido social, foi se caracterizando como uma instituição reprodutora dos processos simbólicos de uma prática vinculada ao tecnicismo e ao ajustamento social.

O curso de graduação em psicologia foi amordaçado pela ideologia da ditadura militar no Brasil. A própria lei que viabiliza a prática profissional da psicologia nos diz que uma das funções atribuídas é de resolver problemas de ajustamento (Brasil, 1964).

⁹ Averiguar o artigo 13 da LDB de 1961, parágrafo primeiro como possível indicador de uma concepção focada na profissionalização, que diz: “Constitui a função privativa do Psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento.

¹⁰ Ver PEREIRA & PEREIRA NETO, (2003).

Questionamos em que os cidadãos deveriam se ajustar? De qual ordem ou quem atribuía a caracterização do desajustamento? Ficam as perguntas para o leitor refletir.

A leitura da referida lei citada no parágrafo anterior traz a tona um indicador do pensamento positivista na prática profissional do psicólogo. O momento da história da psicologia no Brasil retrata, na prática e no ensino de Psicologia, a preocupação em anular a concepção histórica do homem, focando nos processos patológicos e de submissão ideológica para que se enquadre na normalização imposta pela sociedade. O ensino da prática psicológica se preocupa apenas em adaptar o homem nas engrenagens de um sistema perverso por meio de instrumentos universais.

Assim, o discurso ideológico adaptacionista evoca o deus-tecnologia na psicologia mais do que nunca. Ele, com sua onisciência, onipotência e onipresença contribuiu para propagar as profecias do sucesso profissional compactado à perspectiva liberal de acúmulo de capital, caracterizando a realidade do homem restrita a sua individualidade.

O início da atuação profissional do psicólogo regulamentada por lei ficou restrita apenas para uma minoria social, pois seu desenvolvimento se encontrava nos centros urbanos do Brasil, especificamente, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Ainda há a predominância da atuação deste profissional em campos específicos, ganhando notoriedade nos anos 1970 e 1980 em três grandes áreas: educação, trabalho e clínica (Pereira & Neto, 2003).

Estudos desenvolvidos pelo Conselho Federal de Psicologia no ano de 1988 relatam que a profissão de psicólogo é mal remunerada, localizada nos centros urbanos onde demanda um maior mercado de trabalho (Rosas, Rosas & Xavier, 1988). Penso que tal dado contribui para a hipótese de que o graduando em psicologia, em querer ingressar no mercado de trabalho o quanto antes, adere ao jogo do capital humano, investindo seu tempo, sua formação em um curso profissionalizante que propicie um “abrir de leques” em sua profissão. O surgimento de inúmeros centros de formação continuada em psicologia hoje parece aderir à religião do deus-tecnologia ao se fecharem em guetos teóricos, investindo apenas para que a ideologia consumista e do mercado de trabalho, dentro de uma concepção individualista, perdure.

Assim, vamos entendendo a relação da Teoria do Capital Humano como idealizadora das reformas da educação brasileira na década de 60 com a formação em

psicologia. Com a concepção da teoria proposta por Theodore Schultz fica evidente a articulação das concepções ideológicas do liberalismo na oficialização da prática do profissional em psicologia em 1962.

Entendemos que o tecido social participa na constituição da subjetividade de seus cidadãos, e é nesse encontro recursivo que vamos constituindo o momento de nossas ações. Gonzalez Rey (2001) nos diz que “(...) o homem, o sujeito, não é um resultado. Ele é um fenômeno recursivo em relação à sociedade. Ele está constituído socialmente, mas simultaneamente constitui aquela, ou seja, constitui os espaços de sua própria experiência” (p.32).

Entendemos que o desenvolvimento da psicologia no Brasil se deu em meio a necessidades históricas, particularidades de uma nação colonizada e que ainda vivenciava (ainda vivenciamos?) uma dominação social por parte dos burgueses. E a relação entre dominados e dominantes, e o deus-tecnologia foram formas de que a concepção capitalista se consolidasse em meio às práticas profissionais e as instituições de ensino superior (Malheiro & Nader, 1987).

Outra concepção marcante no desenvolvimento da prática profissional em psicologia é a importação das concepções teóricas dos países desenvolvidos. Assemelhando-se à propagação da teoria do capital humano imposta por órgãos hegemônicos (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID) aos países latino-americanos, representando o interesse de consolidar o capitalismo integrando todos os países ao grande capital, a ideologia (que se transformou em utopia) que o investimento em educação iria resolver os problemas de desenvolvimento e das desigualdades sociais (Frigotto, 1995), parecia bestificar os pensadores de nosso país e torná-los inúteis em solucionar nossos problemas sociais.

A psicologia na sua profissionalização adota o ditado de que “*a grama do vizinho sempre é mais verde*”. Ou seja, as teorias eram impostas nos centros de formações e repassadas como doutrina para os estudantes em um processo de subordinação com o conhecimento desenvolvido nos países do hemisfério norte, desconsiderando a produção teórica latino-americana.

Esclarecemos que estamos enfocando mais a relação profissional da psicologia por entendermos que na história profissional, as preocupações estavam voltadas para a prática e

a sua consolidação profissional, tentando empregar formas e práticas que favorecessem o ganho de espaço e notoriedade entre as instituições (Malheiro & Nader, 1987).

Também entendemos que a relação da prática profissional perpassava os núcleos de formação das universidades em um processo recursivo constituinte da identidade do profissional, do graduando em psicologia. Ou seja, toda a complexa rede social durante a efetivação da prática profissional do psicólogo sofreu alterações decorrentes das reformas educacionais e da ditadura militar da década de 60. A política educacional brasileira neste período de desenvolvimento capitalista (propaganda ideológica do período desenvolvimentista) contribuiu para a consolidação de uma psicologia científica. Pereira (1985) nos diz

“Se a política educacional brasileira é orientada para o desenvolvimento econômico sob o prisma de um modelo de desenvolvimento capitalista, os objetivos e metas educacionais são conseqüências elaboradas segundo a determinação do plano nacional de desenvolvimento econômico, e forçosamente são voltados para a formação de recursos humanos, onde a produção do saber é direcionada exclusivamente para os meios de produção, visando unicamente ao crescimento econômico e acúmulo de riquezas de um grupo minoritário. Assim, o aluno universitário, considerado como um SER histórico, ativo e criador, é reduzido a um sujeito passivo, a-histórico, domesticado e dependente (p. 117)”.

Fica evidente que ainda vivenciamos os efeitos da ditadura militar e da concepção ideológica do capital humano como direcionador do desenvolvimento do Brasil e das práticas profissionais dos psicólogos e tantos outros.

As conseqüências impostas pelo regime militar têm: o aumento quantitativo da escola pública de 1º e 2º graus; expansão da privatização do ensino superior; as políticas públicas educacionais embasadas no tecnicismo etc., como características ainda presentes na educação brasileira. Portanto, a educação do Brasil, no seu percurso histórico, vai se configurando como um instrumento ideológico do Estado (Ferreira Júnior & Bittar, 2006).

E a Psicologia? O cunho profissionalizante de sua formação, o papel de reprodução de aspectos teóricos que não afetem a ordem do Estado, a individualidade como pensamento recorrente na prática psicológica, a valorização do mercantilismo *psi*, entre outros aspectos, ainda se fazem presentes em algumas graduações em psicologia.

1.4. Por uma reflexão da graduação em Psicologia

Este trabalho procura construir uma reflexão sobre a relação entre a graduação em psicologia e o mercado de trabalho, vislumbrando a complexidade da concepção de capital humano como direcionador de práticas pedagógicas, ou seja, o estreitamento das relações entre o sistema educativo e o sistema produtivo e como se configura nos processos subjetivos dos graduandos em psicologia, gerando sentidos subjetivos subsidiados por uma concepção mercadológica e instrucionista.

Refletiremos por base na Teoria da Subjetividade e de uma concepção histórico-cultural do homem, sendo, esta última, voltada para o desenvolvimento no âmbito educacional, holístico do discente, sua capacidade reflexiva e de auto-regulação. Ou seja, o que aprendemos e desenvolvemos em sala de aula, compartilhamos em todos os âmbitos de nossas vidas, em uma teia complexa e contraditória, onde convergem processos emocionais e simbólicos de nossas histórias e dos espaços sociais onde transitamos, configurando novos aspectos qualitativos para a aprendizagem (Gonzalez Rey, 1995).

A importância do estudo da categoria sentido subjetivo e do sujeito é enfatizada neste trabalho, por trazer à tona a importância da psicologia para refletir os aspectos sociais e os processos singulares dos sujeitos como constituintes da sociedade e a sociedade como constituinte dos sujeitos, dentro de um processo dialético. A dimensão social aparece de forma contraditória, implícita e de forma particular em cada participante podendo se desenvolver em aspecto subversivo a ordem imposta pelo Estado.

O sentido subjetivo é uma categoria desenvolvida por Gonzalez Rey (2002, 2003) dentro de uma concepção histórico-cultural do homem. Assim, entenda-se que o sentido subjetivo é um fenômeno complexo que envolve a emoção da pessoa perante um espaço simbólico decorrente de uma necessidade atual, mas que traz a história e a relevância cultural do sujeito. Assim, o sentido toma forma na ação, sabendo-se que este se correlaciona com outros sentidos de outros espaços sociais nos quais ele transita.

Por sujeito, entendemos que ele participa de um processo recursivo junto à sociedade. Ou seja, ele participa na constituição da sociedade e nisso ele vai constituindo sua singularidade nos espaços onde transita.

Portanto, criticamos a dicotomia existente na psicologia, e que ficou evidente na constituição profissional do psicólogo, entre indivíduo e sociedade. O que estamos articulando é que a sociedade existe devido à complexa relação entre os processos simbólicos e os sentidos subjetivos gerados pelos sujeitos de cada época, onde cada indivíduo não é resultado de um grupo social, mas o resultado de uma tensão e necessidade que, mesmo constituído na sociedade, o sujeito configura processos subjetivos que caracterizam sua singularidade (Gonzalez Rey, 2001).

E mais, mesmo não vivenciando a história da Ditadura Militar tanto a de Vargas quanto a de 1964, a concepção de um sujeito recursivo nos traz à discussão a herança simbólica da história, mesmo o sujeito não participando ativamente de um fato concreto, por exemplo, do período histórico citado. A pessoa participa da constituição do discurso e de toda a sua rede complexa ao configurar a história e a narrativa de fatos junto aos seus aspectos subjetivos, dialeticamente com as emoções, fazendo com que a história permaneça como parte do cotidiano dos brasileiros.

Resgatando um termo utilizado na nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, acreditamos que a educação superior deveria estar focada no desenvolvimento global do aluno, visando tanto o seu aprimoramento profissional enfatizando sua importância para a sociedade brasileira, quanto à construção de processos subjetivos durante a graduação que propiciem um pensamento reflexivo e contínuo.

Será que vivenciamos uma formação ditada pelo mercado de trabalho ou por uma relação dialética de desenvolvimento humano por meio dos processos de aprendizagem? O questionamento repercute para outra concepção de educação, que vá além da instrução pregada pela concepção de desenvolvimento humano da teoria do capital humano.

Não precisamos refletir muito para identificarmos que as IES¹¹ ainda compartilham de uma concepção de educação voltada para necessidades mercadológicas e uma prática pedagógica instrucionista, onde o professor é um transmissor de conhecimento. Chavões como, por exemplo: “*Formando profissionais de verdade*”, condizem com características vinculadas à formação técnica e à ideologia da Teoria do Capital Humano de que o desenvolvimento e expansão econômicos estão vinculados ao desenvolvimento educacional do sujeito.

¹¹ Instituição de Ensino Superior.

Não iremos deturpar ou apenas criticar a relação entre educação e trabalho. Acredito que o trabalho faz parte do desenvolvimento humano, por ser um fenômeno complexo e propiciador para que ocorram configurações de processos subjetivos constituintes do homem emancipado, tornando-o sujeito. E a educação reflexiva e problematizadora, cujo interesse se baseia no desenvolvimento pleno do homem, são caminhos emergentes para uma reflexão sobre a formação do psicólogo, contrapondo a valorização das necessidades do mercado de trabalho no ensino superior como norteadoras de sua graduação e atuação.

Que este trabalho seja uma reflexão para todos os agentes que constituem os centros de formação em psicologia. Que seja uma ação libertadora das amarras de um passado opressor, não tão distante, e que alcance as cinco regiões do Brasil construindo novos espaços e reflexões sobre a prática psicológica. O conhecimento é desenvolvido e construído para todos nós.

Que o psicólogo abrace o desafio da mudança, da reflexão crítica. Que a Psicologia seja para todos, que proporcione mudanças sociais nos espaços onde ela está inserida. Chega de uma prática voltada para a burguesia. Clínicas que cobram 1 (hum) salário mínimo semanalmente, práticas engessadas, anulação do diálogo omitindo o sujeito ainda existem. Chega! Que seja uma graduação focada no desenvolvimento do homem em sua condição social e do ser humano, distanciando da idéia que o graduado é um produto da universidade pronto para o mercado de trabalho.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

É necessário um caminho que viabilize uma compreensão para a complexidade dos fenômenos psicológicos. Sabemos que o pensamento ocidental se inclinou as dicotomias na compreensão do homem e, conseqüentemente, as pesquisas tratavam o indivíduo distante de sua singularidade considerando “o mundo como externo e independente em relação a nós, como se não fossemos parte dele e como se não estivéssemos implicados, de maneira orgânica, em seu próprio funcionamento” (Gonzalez Rey, 2005, p. 5). Assim, dentro da concepção clássica de pesquisa, o método é parecido com um livro de receita, com práticas mecanizadas e a exclusão total do sujeito (Morin, 2005) e de suas ações no social.

Ao estarmos lidando com um sujeito que em sua experiência concreta, traz a tona sentidos de outros espaços sociais, contraditórios e recursivos, o método como fórmula pronta e propiciadora de uma resposta não abrange a complexidade relacionada produção da configuração subjetiva dos processos históricos e simbólicos da sociedade que o sujeito constrói em sua experiência (Gomes & Gonzalez Rey, 2008). Assim, não oferecendo suporte para estudar os processos complexos da ideologia do capital humano como norteador na construção das reformas educacionais e nas configurações subjetivas dos sujeitos, portanto, precisamos de um método que valorize o caráter histórico dos fenômenos humanos como configurações singulares e, ao mesmo tempo, sociais.

Ao ser confrontado com tais dilemas, achei que a metodologia adequada para se estudar os processos subjetivos nesta concepção, dos graduandos e graduados em psicologia seria a pesquisa epistemológica qualitativa desenvolvida por Gonzalez Rey (2005). Bezerra (2004) em sua dissertação de mestrado nos diz que “a pesquisa qualitativa esta orientada à produção de idéias, ao desenvolvimento da teoria e se caracteriza pela produção de conhecimento que privilegia a singularidade do estudado” (p. 20). Acrescento dizendo que a singularidade compreendida como construtora da sociedade, presente em suas experiências de forma particular.

A compreensão da realidade nesta proposta metodológica diferencia-se das demais por conceber que o conhecimento é produção. Ou seja, os métodos de pesquisa não dissecam elementos da realidade e se apropriam dela. Eles contribuem para a interpretação

da realidade a partir dos processos singulares dos sujeitos pesquisados (Gonzalez Rey, 2005).

Ou seja, a pesquisa epistemológica qualitativa se baseia no caráter construtivo-interpretativo, argumentando que o homem constrói o conhecimento. Não existe correlação do conhecimento com uma determinada realidade de forma retilínea alcançando, portanto, um fim (Gonzalez Rey, 2005). A pesquisa e o levantamento de hipóteses vão levando a outras hipóteses contando com a participação do pesquisador durante a pesquisa e compreendendo que o sujeito pesquisado é ativo. Assim, aquelas idéias iniciais durante a pesquisa podem tomar outros rumos.

Portanto, a reflexão teórica e o método utilizado estão voltados para a construção dos processos singulares dos participantes, considerando que o pesquisador também participa da pesquisa como sujeito ativo. “Teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo” (Morin, 2005, p. 337) ou nas palavras de Gonzalez Rey (2005) “a afirmação do caráter teórico desta proposta (*se referindo a pesquisa epistemológica qualitativa*) não exclui o empírico, nem o considera em um lugar secundário, mas sim compreende como um momento inseparável do processo de produção teórica” (8-9). Em ambos autores é evidente a preocupação de que o processo de construção teórica esteja interligado, recursivamente, as necessidades dos sujeitos em sua ação social.

Assim, no percurso da pesquisa qualitativa ocorre a valorização e legitimação da singularidade do sujeito pesquisado. Segundo Gonzalez Rey (2005)

A legitimação do singular na produção do conhecimento passa pelo valor que atribuímos ao aspecto teórico na pesquisa, o qual seja talvez o ponto mais difícil de ser assumido pelos pesquisadores, devido a identificação histórica entre o empírico e o científico instaurada como consequência do positivismo e do modo com a ciência se institucionalizou (p. 10).

A pesquisa não se caracteriza pelo alcance de resultados finais através da observação direta. A processualidade de novas idéias de acordo com o momento da pesquisa traz a tona à legitimação da singularidade e o caráter pensante do pesquisador e pesquisando. Gonzalez Rey (2005) diz que

O valor do singular esta estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente

do caso singular se dá através do modelo teórico que o pesquisador vai desenvolvendo no curso da pesquisa. A informação ou as idéias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa (p. 11)

A relevância da singularidade no processo e construção da pesquisa epistemológica qualitativa traz contribuições nas ciências antropológicas pelo aspecto dinâmico de fazer pesquisa. E como lidar com esse sujeito complexo durante a pesquisa? Gonzalez Rey (2005) compreende que é o processo de comunicação e pela dialogicidade entre pesquisador e pesquisando a via da construção do conhecimento durante a pesquisa. Ele diz que

A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem. Por intermédio da comunicação, não conhecemos apenas os diferentes processos simbólicos organizados e recriados nesse processo, estamos tentando conhecer outro nível diferenciado da produção social, acessível ao conhecimento somente por meio do estudo diferenciado dos sujeitos que compartilham um evento ou uma condição social (p. 13-14).

Portanto, abordamos que a pesquisa epistemológica qualitativa se baseia em três atributos gerais: 1) O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativo; 2) a produção de conhecimento por meio da legitimação da singularidade; e 3) a significação da singularidade como produção de conhecimento. Não são momentos estanques, mas processos recursivos e dialógicos acometidos durante a pesquisa.

2.1. Instrumentos

Nesta proposta, o instrumento deixa de ser uma ferramenta de reificação dos processos pesquisados, sendo considerado o único caminho para produção da informação durante a pesquisa. O instrumento não extrai nenhuma informação, ele provoca a expressão singular do pesquisando, sendo uma fonte de informação apoiada em expressões simbólicas (Gonzalez Rey, 2005).

Durante a utilização dos instrumentos, o espaço da pesquisa se converteu em um lugar gerador de sentido subjetivo. A integração entre pesquisador-pesquisando no processo

da pesquisa cria-se uma rede de comunicação, onde os participantes se sentem autores do processo, expressando, de forma reflexiva, sua opinião e opinião singular sobre o tema da pesquisa (Gonzalez Rey, 2005).

Devido ao nível de escolaridade dos participantes deste trabalho, utilizamos instrumentos escritos para viabilização da construção da informação durante a pesquisa. Gonzalez Rey (2005) sobre os instrumentos escritos

(...) representam a possibilidade de posicionar o sujeito, de forma rápida e simples, diante de indutores que facilitem o trânsito para outros indutores diferentes e inclusive interior de um mesmo instrumento, o que lhe facilitará a possibilidade de produzir, nesses espaços, sentidos subjetivos distintos que facilitem a amplitude e a complexidade de suas diversas expressões. Portanto, um dos objetivos dos instrumentos escritos é facilitar expressões do sujeito que se complementem entre si, permitindo-nos uma construção, o mais ampla possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado (p 51).

Utilizaremos o questionário do tipo aberto permitindo a reflexão do sujeito sobre as questões apresentadas cuja temática foi a relevância da graduação para a sua escolha profissional e como tem sido a experiência do profissional em psicologia no mercado de trabalho. Esclarecemos que o procedimento por via desse instrumento aconteceu depois que o sujeito se envolveu com a pesquisa, aceitando a participação voluntariamente, sendo esclarecido os objetivos, a temática do trabalho e mantido algum diálogo sobre a relevância de se pesquisar tal assunto. As questões procuraram respostas diretas e indiretas do participante, de forma que os resultados não nos levaram para conceitos e opiniões esgotadas, mas como informações que irão se juntar aos outros instrumentos como construção da informação.

A complementação de frases é outro instrumento que viabiliza a construção de novas hipóteses no percurso da pesquisa. São questões de respostas rápidas, de caráter geral e, também, referindo-se a aspectos que perpassam o cotidiano do sujeito, sendo respondidas de forma rápida pela primeira resposta elaborada por ele, implicando na expressão de sentidos subjetivos subjacentes a questão apresentada (Gonzalez Rey, 2005).

Outro aspecto importante durante a pesquisa são as reflexões que o pesquisando desenvolveu sobre a História do Brasil. Solicitamos que ele respondesse um questionário com algumas questões sobre a História do Brasil, onde os temas foram escolhidos

aleatoriamente, pois o objetivo das questões vale ressaltar, não foi avaliar o conhecimento do discente sobre nossa história, mas sim priorizar as reflexões que o graduando faria sobre a própria história brasileira.

Ao compreender que o homem é um ser histórico, social e cultural consideramos importante o saber sobre a própria história do país, o Brasil, pois, provavelmente, esclarecerá muitas dúvidas sobre a formação da subjetividade social desse lugar, a formação simbólica e histórica entre a educação e o trabalhador e a relação entre passado, presente e futuro para compreensão dos fenômenos humanos. A cultura é um fenômeno complexo e histórico e é, também, “uma produção de sentido que legitima a racionalização de um sistema de práticas compartilhado por um grupo e não por outro e que nunca será modificado (Gonzalez Rey, 2004, p. 132)”. Assim, o psicólogo ao lidar com o ser humano, esse sujeito complexo e gerador de sentidos subjetivos contraditórios, históricos e culturais, em sua formação, cuja caracterização como processo de formação no ensino superior está voltado para o profissionalismo e, conseqüentemente, frisando apenas o emprego de técnicas e metodologias prontas para serem aplicadas e reproduzidas em qualquer contexto anulando toda a construção histórica da vida da pessoa e como os processos simbólicos e as suas emoções foram sendo geradas no âmbito da singularidade perante suas experiências.

A partir da concepção que o sujeito é individual e social, dialeticamente, fica mais fácil de compreendermos a relevância do estudo da história de um determinado país onde se vive. Os sentidos sociais, vamos assim dizer, mesmo que venham adquirindo formas contraditórias no percurso histórico de cada sujeito, compartilham de processos simbólicos herdados por uma história de uma nação e que são nesses encontros entre a história micro do sujeito e os aspectos simbólicos macros de uma nação, que vão gerando novas zonas de sentido e, conseqüentemente, novas configurações subjetivas. Assim, a subjetividade social de uma nação faz parte da constituição da subjetividade individual de um cidadão brasileiro, consciente e inconscientemente, objetivamente e subjetivamente, gerando a nossa concepção de homem, uma pessoa constituída historicamente e culturalmente.

Portanto, entendermos a História do Brasil, a meu ver, torna-se importante para a construção de processos simbólicos construídos historicamente que corroboram com a idéia do homem mudar constantemente, semelhante a história e os processos culturais, gerando outros sentidos daqueles provindos de um contexto. Esse posicionamento racional do

homem referente ao encontro simultâneo entre a sua história individual e a história do país onde vive, abordada nesse parágrafo são, também, produções de sentidos, pois envolve a emocionalidade e o histórico das experiências simbólicas de cada sujeito em sua experiência concreta.

Outro instrumento desenvolvido para essa pesquisa foi a reflexão do pesquisando sobre um pequeno caso clínico. Solicitamos que a pessoa refletisse e descrevesse sobre o problema apresentado e que se posicionasse como se fosse um profissional lidando com o caso e quais propostas ele desenvolveria com o seu paciente/ pessoa. Gonzalez Rey (2004) argumenta que

A naturalização na visão dos processos humanos complexos levou primeiro a uma individuação desses processos, colocando no sujeito a responsabilidade por configurações de sentido que são inseparáveis de uma ordem social. Conduziu também a um sociologismo ingênuo na análise dos processos psicológicos, querendo delimitar parcialmente “zonas do social” responsáveis por tipos diferentes de ação individual e ignorando o caráter profundamente singular dessas zonas como produções de sentido do sujeito individual. (p.129).

Assim, acreditamos que dependendo da resposta do pesquisando, esse instrumento auxiliaria no conflito de diálogos, que será explicado adiante, pois argumentaremos a relevância de considerar os fenômenos psicológicos e humanos complexos e contraditórios, sendo impossível lidar com os mesmos de forma maquínica e/ou cartesiana, ou melhor, de forma fragmentada e a-histórica.

Por fim, trabalharemos com o conflito de diálogos cujo procedimento foi a apresentação de uma situação fictícia onde há um tema de interesse entre o pesquisador e o pesquisando para ser debatido. O tema geral foi “*A importância do mercado de trabalho para a graduação em psicologia*”, e o participante elaborou tópicos para discussão. O tema proposto poderia sofrer alterações se o sujeito pesquisado quisesse.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS CASOS CLÍNICOS

Um dos inúmeros critérios para a elaboração dos casos clínicos foi a dificuldade encontrada no cotidiano do meu curso em pensar nos sistemas holísticos que compõem as queixas apresentadas pelas pessoas (em casos clínicos). Como assim? É comum, durante a elaboração de exercícios, a apresentação de estudos de casos publicados em periódicos ou revistas conceituadas, até mesmo experiências clínicas dos docentes, para pensarmos em procedimentos viáveis aos casos. Porém, usualmente encontramos respostas prontas ou o proceder de quem escreveu o caso sendo apresentado como (é) o mais confiável, atribuindo um critério de solução e normalização do fato apresentado. Assim, anula-se o pensamento e a criatividade do discente em elaborar questões interessantes sobre o caso. Portanto, pensamos em utilizar um instrumento que propiciasse a elaboração e o pensamento reflexivo dos alunos perante um problema, que, a meu ver, é de uma ordem complexa.

Esclarecemos que os instrumentos de pesquisa explicados no capítulo 2 foram realizados. Porém, devido a limitação de paginação de um trabalho monográfico enfatizaremos as respostas dos graduandos em relação aos 2 (dois) casos clínicos. Especificamos que o critério para a escolha das respostas expostas na construção da informação foi a abrangência da resposta do aluno, pois, aconteceu que inúmeras respostas possuíam semelhanças e para não tornar algo muito repetitivo, escolhemos 10 (dez) respostas em cada estudo de caso. O fato de existirem respostas muito parecidas em relação a esse instrumento de pesquisa é um indicador de que os discentes compartilham de respostas padronizadas e engessadas, aprendidas na graduação, não havendo um procedimento reflexivo para a resposta da questão.

A praticidade de pensarmos os processos psicológicos de forma linear foi algo vivenciado durante minha graduação. A fomentação do individualismo em relação aos processos psicológicos também é recorrente no dia-a-dia da sala de aula, especificamente, no viés da prática clínica. Por exemplo, se analisarmos os projetos de estágios do curso de Psicologia de uma tradicional Instituição de Ensino Superior particular do Distrito Federal referentes ao 2º semestre de 2009, iremos observar a presença maciça de práticas voltadas para uma clínica individualizada. Quase não existem projetos de estágio que propiciem uma prática em uma instituição ou um diálogo interdisciplinar. Não consigo enxergar a prática

do psicólogo associada apenas ao individualismo, ou melhor, à predominância de guetos teóricos, à arrogância teocrática (em achar que irá resolver todos os problemas existentes em sua clínica por meio de procedimentos mecanizados e institucionalizados pela prática profissional/ teórica) do *quefazer* psicológico e centralizando os atendimentos dos alunos estagiários em consultórios.

Vejo a nossa prática vinculada a um compromisso social, até mesmo a prática psicoterápica que, historicamente, foi constituindo o espaço clínico e biomédico como campo de atuação. O psicólogo, no encontro com uma pessoa, estará lidando com os sistemas sociais e as emoções configuradas pelo sujeito e que aparecem no procedimento clínico, assim, não existe uma prática nosológica do psicólogo, onde proporcionará uma cura para o problema que levou ao sujeito recorrer à ajuda psicoterápica. O psicólogo não proporciona uma cura, mas sim elabora, junto com a pessoa que o procura, processos emancipatórios em um espaço de comunicação mútua onde a singularidade sempre será respeitada.

Rompemos com a dicotomia de que o privado e o público são separados, de que o social não participa da constituição do individual. Enxergamos esses fenômenos como sistemas de caráter processuais e dialéticos, em que um constitui o outro e vice-versa.

Procuramos elaborar casos que resgatem a importância do psicólogo nas instituições sociais (A Justiça e a Escola), distanciando da concepção hegemônica de que o ofício do *quefazer* psicológico se resume a uma clínica, essa que ainda é predominante na formação do psicólogo no Brasil. A prática psicológica ainda é focada em um atendimento elitista, ou seja, recorre aos serviços psicológicos quem possui dinheiro suficiente para pagar a quantia exigida pelo profissional. Assim, nesta pesquisa, recorreremos a problemas que conduzem a um pensamento complexo do aluno-terapeuta¹² (assim chamado doravante) para entender os fenômenos humanos como critério para elaboração dos casos.

Não pretendemos atribuir valores às respostas dos alunos, ou seja, considerar questões certas ou erradas, respostas assertivas ou errôneas etc. São elaborações subjetivas de cada aluno que irão contribuir para a elaboração das questões levantadas no primeiro capítulo: que ainda vivenciamos uma formação tecnicista e não-reflexiva; e mais, que o

¹² Utilizo essa categoria devido a constância nas respostas dos graduandos em atribuir a palavra terapeuta ao ofício do psicólogo.

aparato que corrobora tal concepção é a presença neoliberal, especificamente, da Teoria do Capital Humano (já explicada no primeiro capítulo) nas graduações em Psicologia. Pretendo criar um espaço de debate confrontando as respostas dos alunos-terapeutas.

Os tópicos que foram selecionados para discussão foram os que continham um número de respostas muito similares. Mesmo que tenhamos selecionado algumas respostas que melhor ilustram o tema do tópico, elas convergem com todos os outros tópicos.

3.1. O caso da violência doméstica e familiar

Um caso de violência doméstica e familiar onde a mulher faz a queixa das agressões a um órgão competente é rotineiro nos centros de atendimentos psicológicos nos espaços judiciais. Existem departamentos propícios para o acolhimento dessas mulheres (os CDM's, localizados nos Fóruns de Brasília) e psicólogos em seus postos para auxiliá-las. A **Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**, denominada Lei Maria da Penha, ampara essas mulheres vítimas de violência e a prática do psicólogo nesses órgãos é embasada, é claro, nessa lei e no seu conhecimento teórico-prático. Assim, os alunos deveriam proceder de maneira semelhante à prática do psicólogo do CDM, elaborar questões e reflexões sobre a importância da atuação profissional nesse espaço.

Esse é o nosso primeiro caso (Em anexo). Uma mulher que procura auxílio no Fórum de Justiça e é encaminhada ao Conselho de Direitos das Mulheres (CDM). A escolha para tal direcionamento jurídico foi devido a queixa da mulher ter como idéia central a violência doméstica, sendo assim, ela sempre é vítima perante a lei. Mas vale ressaltar que ela culpabiliza a bebida alcoólica como estopim de seus problemas. Ela não quer acabar com o seu matrimônio, centraliza sua queixa na esperança que o esposo pare de consumir bebidas alcoólicas, acarretando, portanto, melhorias em sua família.

Também cito os filhos e o desempenho de cada membro familiar na constituição da família. Um caso interessante que envolve alcoolismo, violência doméstica, sistema familiar e que nos faz pensar sobre os aspectos de uma subjetividade social que ainda envolve o individualismo como gerador desses processos complexos e como uma prática de um profissional perante essas situações acaba fomentando, de certa forma, o que é dito nos

meios midiáticos: o caráter patológico de um fenômeno e o psicólogo como solucionador desse “problema”.

3.1.1. O vício da causalidade

Interessante o fato de que as respostas de alguns alunos parecem procurar processos causais que propiciem uma solução, ou melhor, um aparato de procedimentos técnicos que facilitem o seu serviço, anulando toda a qualidade da informação que a esposa traz no primeiro encontro. Observemos a resposta de uma anula como exemplo:

*Terapia familiar caso fosse possível, para **ajudar** também o marido. Caso não houvesse interesse dele, continuaria a terapia apenas com a esposa. Tentaria fazê-la por na balança esse relacionamento. Os bens e os males que ele traz. Qual a probabilidade de aceitação de tratamento para o alcoolismo do marido. A validade da espera por cura. **Tentando especificar os números de reforçadores em sua vida, tentando aumentá-los para melhorar sua qualidade de vida, para que a sua decisão e reflexão não esteja baseada apenas na possível dependência que ela tem do marido.***

A finalidade da terapia familiar na resposta da aluna é proporcionar uma solução irrepreensível e de cura para o esposo. Caso o esposo não participasse da terapia, o psicólogo continuaria trabalhando com a esposa com intuito de buscar atingir o cônjuge e fazer com que ela pensasse sobre o relacionamento. Podemos dizer que tal posicionamento corrobora com a história da prática psicoterápica estar associada à procura de uma homeostase das nossas emoções, o que aliviaria as dores da alma e que proporcionaria um valor de cientificidade a prática, sendo o método o instrumento de fidedignidade dos procedimentos utilizados nesse momento (Gonzalez Rey, 2005).

Ainda há a preocupação de proporcionar uma melhor qualidade de vida, porém, o aluno-terapeuta não especifica o que venha a ser tal categoria e como isso beneficiaria a mulher. Apenas uma relação causal entre o aumento do número de reforçadores para uma melhora em sua vida, contribuindo para uma decisão que julga ser sucinta em seu relacionamento que não fica claro. Unido a isso não tem nenhuma análise da condição e dos processos sociais envolvidos no conflito, é uma análise acética.

Creio que a dica funciona como que se instruisse a esposa sobre os aspectos positivos e negativos que caracterizam seu matrimônio e como ela elaboraria melhorias para que o mesmo obtivesse sucesso. Assim, a relação que o aluno-terapeuta faz do problema é de ordem microrrelacional, ou seja, o problema resume-se a uma díade entre esposa e esposo. A família é um sistema de trocas emocionais e simbólicas entre os membros que a compõe, sendo que, se há o surgimento de um problema, o mesmo é compartilhado por todos que dela participam, porém, não se limita a esse espaço, mas sim constitui toda uma rede complexa em que os espaços sociais que essa família transita estão presentes, gerando infinitas tensões e necessidades entre eles, o que configura, portanto, na singularidade de cada membro. Por exemplo, o problema que a mulher atribui ao consumo de álcool do esposo é configurado de uma forma singular a ela, que poderá ter um outro sentido para a filha, para o filho, para os vizinhos, para os familiares etc. Mesmo que possua aspectos na narrativa similares entre os membros, as configurações subjetivas de cada um são da ordem da singularidade.

Outra questão é a utilização da teoria apenas como ferramenta propiciadora de uma prática efetiva e não como ferramenta que compõe o pensamento e a construção de uma práxis que, concomitantemente, respeite a singularidade da pessoa. A teoria é o caminho que nos leva a um êxito e ao gozo de uma prática infalível. Seguir esse caminho pode nos levar a um beco sem saída ou a um ecumenismo teórico que favoreça a resolução de qualquer queixa imediatamente e de forma técnica. Edgar Morin (2005) nos diz que

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é a solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito (P. 335).

A utilização da teoria apenas como ferramenta ao bel-prazer profissional, caracterizando-a como algo de ordem axiomática capaz de recortar e esgotar a realidade do sujeito e aplicá-la de forma indiscriminada. O trecho da obra de Edgar Morin citado anteriormente, proporciona um outro prisma para a importância da nossa prática, pois a mesma não existe sem uma teoria. Sabemos que, durante a história da psicologia como ciência, houve a insistência em tornar dicotômica a relação entre teoria e prática, porém,

autores como Morin propõem um outro olhar. Concatenando com a idéia de que a teoria proporciona uma visibilidade do fenômeno em um diálogo entre os processos emocionais e simbólicos do pesquisador e a realidade estudada (Gonzalez Rey, 2001).

E é no sentido dessa discussão que separei outra resposta para análise e construção da informação. O fato de a história da psicologia como ciência independente ter como característica a miscelânea de teorias, claro que cada uma com o seu valor histórico e epistemológico na sua construção e constituição como teoria, acaba favorecendo o surgimento do imaginário de que determinadas teorias resolvem determinados problemas de forma particular. Assim, a terapia conjugal familiar serve para resolver problemas familiares, a psicologia social problemas de ordem social, a psicologia escolar os problemas escolares e a clínica psicológica os problemas individuais. A meu ver, a psicologia precisa resgatar o diálogo entre as vertentes psicológicas existentes e, principalmente, procurar compreender a realidade não de forma fragmentada e hiperespecializada, fazendo com que surja o debate que é um fator primordial para o desenvolvimento dessa ciência.

Em decorrência de sua autorização como profissão legal na década de 60, a psicologia procurou caminhos que fomentassem uma identidade profissional. Consequentemente, devido ao caráter científico como critério de validação de uma prática profissional, o psicólogo procurou mecanismos técnicos e que favorecessem a coerção da representação de uma prática de ajuste social. Ressalto que o grupo social dominante mudou de acordo com o período histórico do Brasil dificultando uma resposta objetiva que descreva quem realmente é a nossa elite. Essa, voltada para a correção de más condutas construídas socialmente e de caráter individual. Com isso, o psicólogo procurava a melhor técnica que colaborasse com as exigências sociais de enquadramento social. A teoria seria apenas o caminho de acesso a determinadas técnicas psicológicas para atingir os objetivos dos profissionais em psicologia. Surge, então, uma das características da psicologia no Brasil, que é o ecumenismo teórico, presente até hoje nas graduações em psicologia (apenas posso citar a minha). Aspecto presente em várias das respostas dos alunos-terapeutas durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Observemos a resposta do aluno:

A abordagem seria a terapia familiar, iniciando-se com a participação do marido, caso houvesse adesão. Neste caso, a escuta e a voz dada ao marido para que este expresse suas

representações a respeito de beber, seus reforçadores deste ato, sua subjetividade com o comportamento de beber. Haveria encaminhamento à clínica médica para medicamentos para às síndromes de abstinência. Como suporte social, o encaminhamento ao A.A., evidentemente com sua adesão. A intervenção psicológica em si, somente se daria após a escuta dialógica à mulher e ao marido, sendo construída longe da posição de saber teórico do psicólogo, pois esta intervenção seria construída com a co-participação dos cônjuges, os novos significados não seriam impostos, mas emergiriam (sic) desta relação, a-teórica, mas com a teorização de suporte e hipótese do psicólogo para intervenção vinculada à sua identidade com alguma teoria humanística.

O escrito do aluno-terapeuta corrobora com os autores citados anteriormente ao caracterizar a teoria como *suporte e hipótese*, ou seja, como ferramenta do pensamento do psicólogo em construir informações sobre as queixas que chegam a ele. Mas, ao descrever os reforçadores e os aspectos subjetivos do ato de beber há certo ecletismo na resposta. São posições teóricas muito distantes em sua origem epistemológica.

A co-participação é interessante, pois durante qualquer atendimento psicológico se está lidando em um espaço dialógico. Com isso, os sujeitos que participam estão interagindo e trocando, infinitamente, processos emocionais e simbólicos, configurando sentidos subjetivos singulares em relação à prática psicológica. Novamente, aparece a questão de que o problema narrado pela esposa e o que ele acarreta para toda a família se resume na relação entre o esposo e ela. A intervenção do psicólogo se resume em um processo de higienização de ambos: o homem procura os A.A. e toma medicamentos juntamente a terapia; e a mulher continuaria a frequentar a terapia rotineiramente. É curioso que o aluno-terapeuta, de certa forma, confirma de imediato a queixa da esposa ao narrar que a solução, realmente, é fazer com que o marido pare de beber, sem aprofundar na relação procurando elementos que não estão na linguagem, mas que podem ser parte essencial do processo. Penso que não há em nenhum momento uma reflexão em relação aos espaços sociais em que eles interagem. Resumir um atendimento focado a relação conjugal por intermédio de procedimentos ecléticos seria mais uma forma de reproduzir a imagem do psicólogo como reducionista e técnico.

Observa-se a presença nas respostas de aspectos causais e de forma que os problemas são pertencentes aos indivíduos. Parece que não existem outros sistemas que compõem a queixa da mulher. A bebida que ela julga ser o problema de seu matrimônio se resolve indo aos Alcoólicos Anônimos, como um provável processo social de integração, ou seja, a clínica lida apenas com o indivíduo longe dos espaços sociais que ele participa e tomando medicamentos devido à existência de uma síndrome de abstinência que promoverá uma certa cura. Foi freqüente nas respostas o encaminhamento aos A.A. sem ao menos consultar o esposo se é isso que ele quer:

Ele precisa freqüentar os alcoólicos anônimos por causa da bebida e também ter um acompanhamento psicológico, pois ele é agressivo. E você deve denuncia-lo sempre que ele te agredir, sem ter medo. Pois ele deve pagar pelos erros que comete e isso é uma agressão física com a própria esposa, mesmo ele cometendo as agressões bêbado você deve denuncia-lo e ele procurar os devidos tratamentos.

Observe que no encaminhamento aos A.A. não há sequer a comoção do esposo. Sem contar no aspecto de caracterizá-lo como um sujeito agressivo, fato que o aluno-terapeuta escreve sem escutar o mesmo, apenas concluindo precipitadamente e de forma dedutiva. Questão presente em boa parte da história da psicologia em caracterizar as emoções como um processo naturalizado, relacionado a contingência da pessoa e reduzindo a apenas aquilo que ele demonstra estar sentindo, eliminando toda a concepção ontológica da pessoa. Não considera a emoção como um processo complexo do sujeito que engloba a sua história, seus aspectos fisiológicos, biológicos, culturais, sociais etc., tudo isso em uma rede constituindo a ação concreta. Gonzalez Rey (2003) complementa nos dizendo que

“As emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológicas, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico. As emoções são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, as mesmas respondem a todos os espaços constituintes dessa ecologia (p. 242)”.

Ainda há a anulação do contexto da circunstância da triagem, pois no problema esclareci que o mesmo caso acontecia em um Fórum de Justiça, espaço simbólico que engendra sentidos subjetivos nos sujeitos que transitam nele. O aluno-terapeuta parece que

se esquece do contexto do problema e procura formular questões que visem uma melhoria quase que imediata a esposa. Uma outra resposta concatena com a citada anteriormente:

Primeiro eu gostaria de escutar a esposa por alguns encontros, até que pudesse verificar com mais profundidade o que se passa realmente na casa. Escutaria e acolheria a esposa de forma que ela se sentisse à vontade para contar a sua intimidade. Em um primeiro momento falaria para a esposa da necessidade de escutá-la mais e durante os atendimentos, buscaria juntamente com ela uma forma de trazer ou levar o marido para uma terapia e além para um grupo de ajuda do tipo A.A. A estratégia seria a de buscar uma unidade maior da família, um entendimento maior entre os familiares para buscar aceitação entre eles.

Boa parte das respostas dos alunos-terapeutas exclui o espaço simbólico dito no caso clínico. Não estou reificando o espaço social como um epifenômeno dos processos psicológicos, mas sim como um espaço que age juntamente com a história e toda a complexidade dos sentidos subjetivos dessas pessoas em elaborar tensões que os façam pensar ou permanecer estáticos em meio aos seus problemas. Assim, o social e o individual estão interagindo constantemente na constituição da experiência do sujeito.

Essa última resposta traz questões interessantes. Por exemplo, o fato de que o aluno-terapeuta proporcionará um espaço de diálogo com a esposa, principalmente, em valorizar a singularidade dela em relação à dinâmica familiar, os dois, por meio da comunicação e da escuta, construir reflexões que integrem a família em busca de auxílio, são questões pertinentes. Ao contrário das respostas anteriores, o aluno-terapeuta evita o juízo de valores em relação ao problema e procura um espaço de comunicação com a mulher e, posteriormente, com a família dela.

De imediato, o aluno-terapeuta atribui um aspecto clínico, particular e individual em sua resposta. A mesma, por último citada, procura uma relação causal e os procedimentos do desenvolvimento do trabalho do psicólogo são de forma que amenize os problemas narrados pela esposa. Claro que o psicólogo tem por característica histórica a institucionalização desse papel, porém, não somos solucionadores, a meu ver, somos facilitadores. Encaminhar o esposo direto a um A.A. não significa que o mesmo pare de beber, pois não sabemos se na procura por esse departamento há alguma emoção ou

motivação em participar por parte dele. As respostas dos alunos-terapeutas caracterizaram outro aspecto em comum, tema do próximo tópico.

3.1.2. O a-sujeito

Entendendo que o sufixo *a-* significa afastamento, separação, privação (Segundo o Dicionário Eletrônico Aurélio) e sujeito significa a capacidade de tomada de decisões por parte da pessoa em que conotem aspectos singulares em sua socialização (Gonzalez Rey, 2004), nesse tópico construiremos outro aspecto subjetivo durante a nossa pesquisa sobre a graduação do psicólogo e sua relação com a prática profissional: a anulação da pessoa e do contexto do caso clínico. Novamente, esclarecemos que a divisão em tópicos nesse capítulo não é uma forma de fragmentar ou quantificar as respostas dos alunos-terapeutas, mas sim em abordar tópicos que apareceram em comum acordo nas respostas deles. Os tópicos estão interrelacionados em uma perspectiva dialética. Observamos como as respostas ditas em outros tópicos convergem com esse e vice-versa.

A condição de sujeito na construção de uma identidade profissional do psicólogo permaneceu presa à individualidade ancorada pelos aspectos teóricos dominantes da modernidade e que foram utilizados na constituição de uma prática psicológica e concatenados pelos aspectos dominantes de fazer ciência dessa área. A possibilidade de mudar a pessoa para promulgar as condições sociais de ordem foi a possibilidade que o psicólogo encontrou para adentrar e construir sua profissão em vários espaços sociais.

Os caminhos elaborados pelo sujeito que procura um psicólogo para lhe ajudar a elaborar melhorias em sua condição de vida são anulados, tornando o discurso psicológico como única alternativa que a pessoa encontra para situar as melhorias, ou seja, um direcionamento hierárquico do sujeito do saber para o que não sabe. Por exemplo, a resposta de um aluno-terapeuta:

O primeiro a ser feito é ver se ela e os filhos correm realmente um risco de vida, pois se sim deve-se conversar com ela que seria bom se ela saísse de sua casa o mais rápido possível. Se este risco for baixo, gostaria de que ela falasse de quando as agressões não ocorriam e o que ela acha que aconteceu para elas começarem; como é o relacionamento entre o pai e os filhos; gostaria de saber

se o pai está sabendo da procura por ajuda a partir dela, pois está claro que o pai também precisa de tratamento. Procuraria escutar o marido, pois se este não participar do processo, não haverá resultado satisfatório.

Em nenhum momento da resposta do aluno-terapeuta ele citou o que foi dito pela esposa durante a procura de ajuda. Por exemplo, a esposa quer salvar o seu casamento, acredita que a assistência psicossocial possa auxiliar a construir o seu relacionamento em um espaço, vamos assim dizer, saudável. Parece que as ferramentas utilizadas pelo aluno-terapeuta estão estabelecidas a priori. Assim, anula-se a voz da mulher e as alternativas elaboradas pela mesma em reestruturar seu relacionamento quando o aluno-terapeuta propõe a saída dela de casa. Unido a isso, revela-se uma atitude do terapeuta orientada a levar os seus medos e preconceitos para sua análise, sem realmente conhecer os sentidos subjetivos e expectativas da pessoa atendida. Essa atitude pode ser passada para a pessoa que procura atendimento, e ser geradora de mais problemas para ela. Outro exemplo:

*O primeiro passo seria o acolhimento à cliente, **mostrando interesse por seus problemas e apresentando alternativas para o seu acompanhamento posteriormente.** Eu falaria que ela precisa ficar longe do marido, que seria bom que ela se retirasse de casa e fosse para a casa de um parente ou para um abrigo de ajuda a mulheres que sofrem violência. Eu trabalharia com a cliente a idéia de que a bebida pode até ser um potencializador das agressões, mas não é a causa deles. Além da terapia individual, eu trabalharia com terapia em grupo ou terapia comunitária. O marido também seria chamado para participar da terapia, para que se tentasse descobrir (sic) os problemas que desencadeiam as agressões e podem buscar as mudanças no relacionamento do casal.*

É interessante como em nenhuma das respostas os alunos-terapeutas situam o lugar onde você está trabalhando. E, também, a anulação da vontade da esposa em construir seu matrimônio quando o psicólogo direciona como alternativa a saída dela de casa.

Deixamos bem claro que é um contexto jurídico, em que o juiz encaminhou o caso para a equipe psicossocial. A falta de conhecimento dos alunos-terapeutas para os espaços institucionais em que o psicólogo atua reflete a reprodução de uma formação focada apenas

em um viés clínico e hiperespecializado. E a utilização de alternativas clínicas (familiar e comunitária) é vazia, não há uma explicação, ou melhor, uma argumentação da importância de se utilizar essas ferramentas no caso.

Pergunto-me o *porquê* de se manter a pessoa longe de seu esposo quando ela me diz que tudo em casa é uma maravilha, apenas quando o esposo bebe que muda. Parece-me que não há importância aos aspectos singulares levantados pela esposa no primeiro encontro. Atribuir soluções de acordo com o ponto de vista profissional e anular a voz e as coisas ditas pela pessoa, a meu ver, é algo que caracteriza o psicólogo em uma posição de deus, pois só ele sabe qual é o melhor caminho e as metas a serem estabelecidas para que uma melhoria aconteça na vida da mulher.

Retomamos a questão da anulação do contexto do estudo de caso. Observemos essa resposta:

*Primeiramente, após esta queixa relatada pela cliente, focaria estas sessões seguintes no quanto **há na consciência da própria cliente de risco à vida** da mesma e como a mesma (sic) se relaciona com estas agressões. Se a mesma desenvolve melhor o seu desejo com relação à queixa contra o marido, ou com relação ao tratamento do marido. E o que traria como consequência. O que sustenta ela nesta relação também seria necessário, e buscaria como é esta relação dela com a **violência e marginalização** em que toda a família demonstra estar envolvida, e seus sentimentos em relação a isso.*

Nesse exemplo, a consciência da mulher é uma instância psíquica capaz de ser medida. Os aspectos emocionais da esposa estão depositados em sua consciência como se fosse um banco. Concepção dualista presente no nascimento da psicologia como “ciência autônoma” e que a alma poderia ser medida e que ainda é predominante em muitas discussões entre os psicólogos e áreas afins.

Acho interessante a preocupação do aluno-terapeuta em focar a sua resposta no que a esposa sente em relação às agressões. Porém, no caso clínico em questão, a queixa da violência doméstica surgiu devido ao contexto jurídico que considera tal ato criminoso e que é fato devido às escoriações apresentadas na chegada dela à equipe psicossocial. Mas,

vale ressaltar que a mulher procura apenas possibilidades que levem o marido a parar de beber.

A relação que o aluno-terapeuta faz sobre a possível marginalização vivenciada pela esposa e família como uma das causas dos atos de violência é anular a capacidade do sujeito de gerar alternativas em qualquer contexto. Não é porque a pessoa vive em situações precárias ou algo semelhante que ela gerará atos de violência. Se acreditarmos nisso, entenderemos que os atos de violência surgem apenas nas periferias urbanas. A violência é um processo complexo em que a alternativa gerada pelo sujeito do ato não condiz com a possibilidade de rotulá-lo como agressivo, mas sim como expressão de uma singularidade dentro de uma situação em que elaborou a ação violenta. Vejamos outra resposta:

*Vejo que em nesses casos, que já seria acontecimentos diários em numerosas famílias, não seria só o primeiro problema que estaria na bebida como relata a mulher agredida (sic), pois está também relacionado no social, ao qual ela com sua família convive todos os dias, pois o convívio com pessoas em ambientes de drogas, bebidas, violência. **Pessoas como o marido que já pode ser agressivo por ter uma vida com dificuldades e a mínima assistência psicológica ou financeira, quando se entrega a bebida por algum tipo de revolta se torna mais violento.** Como uma pessoa pode se libertar de algo, no caso a bebida, se não tratar primeiro da causa que leva a bebida? Sei que um erro não justifica o outro, mas tem pessoas que para superar por algum momento algo que deixa infeliz, tomam atitude que seria para alguns mais covarde (sic), mas para o sujeito que não encontra apoio ou saída para o seu problema, passa a ter atitudes que levam por algum momento o esquecimento do problema só estar passando, através da bebida. Só que não percebe que estar gerando outro problema o da 'família' infeliz. **Pessoas do álcool** geralmente torna-se (sic) pessoas egocêntricas, agressivas, rebeldes, que a passar o efeito da bebida até chora arrependido em alguns casos. Eu, particularmente, levantaria toda a estória da família para saber qual a causa do álcool e como tudo surgiu, pois é do começo dessa estória que poderia ter alguma situação vivenciada que levou acontecer esta **triste situação**.*

A expressão do aluno-terapeuta complementa a nossa discussão sobre a anulação do sujeito. O sujeito deixa de ser ativo e passa a ser designado por meio de rótulos. Na resposta encontramos o termo “pessoas do álcool” e as características delas: egocêntricas,

agressivas e rebeldes. Vejo que em nenhum momento há alguma citação do que foi dito pela esposa no primeiro encontro, apenas o enquadramento da queixa em um olhar preconceituoso e cheio de “achismos”.

A associação das condições sociais da família como causa dos problemas tem sido um ideal presente em algumas discussões psicológicas e midiáticas. A causalidade atribuída à pobreza como gênese da violência é a forma de mascarar processos complexos do abandono do Estado para toda a sua população.

O aluno-terapeuta acaba endeusando a prática psicológica como geradora de melhorias sociais (ou libertação) para a família quando cita que eles não possuem nenhuma assistência psicológica. Devido à falta dessa ajuda, as pessoas recorrem, segundo o aluno-terapeuta, à bebida para amenizar seus problemas. Seguindo o pensamento da resposta citada, o rico, que possui condições financeiras de pagar um auxílio psicológico, jamais recorrerá à bebida ou qualquer substância.

Essa questão elaborada pelo aluno-terapeuta mostra como alguns graduandos em psicologia não conhecem os diferentes níveis da sociedade de Brasília e como eles acreditam que a pobreza é causadora do alcoolismo e da violência, atribuindo, assim, a ascensão econômica como possível solução de problemas sociais complexos.

A anulação do sujeito, por parte do psicólogo, como alguém ativo na teia social que o constitui alimenta a idéia do individualismo proposto pelos ideais neoliberais e que geram sentidos sociais de uma prática profissional dentro desses moldes. A graduação que deveria ser o lugar do embate de idéias e elaboração de alternativas mantém o papel de reprodução da Teoria do Capital Humano na formação do psicólogo. Ainda reproduzimos a idéia de uma prática profissional em que o sujeito é apartado de sua teia social e a atuação do psicólogo é focada no ajustamento social.

3.1.3. O vínculo terapêutico

A relação psicólogo-sujeito ainda compartilha aspectos de um ideal biomédico de processo clínico. Esclarecemos o que chamamos de processo clínico neste período é a prática profissional onde se atende em um consultório particular sua clientela. O surgimento de um vínculo para o sucesso profissional do psicólogo é algo compartilhado

desde o nascimento da psicologia como profissão. Seja na relação afetiva entre mãe e filho de Klein ou o apego da Bowlby, por exemplo, existe a caracterização de um determinismo, quase uma condição *sine qua non* da prática terapêutica que considera de fundamental importância o surgimento desse fenômeno.

Nisso, a singularidade e o momento imprevisível de uma prática psicológica desaparece e se torna algo mecanizado em técnicas que propiciem o enquadramento da pessoa em uma relação, de certa forma, mútua. Para melhor compreensão dos leitores, não estamos refutando a importância do vínculo, pois acreditamos que ele é de fundamental importância em qualquer relação terapêutica, mas sim a maneira indiscriminada, a-crítica, a-teórica e não reflexiva que os alunos-terapeutas a utilizam. Como se fosse uma qualidade inerente ao psicólogo e que esse possui técnicas e procedimentos viáveis para o surgimento do vínculo, e não como uma qualidade de diálogo, um espaço de expressão da pessoa.

A utilização de técnicas que propiciem um vínculo terapêutico para o início de uma relação ainda faz parte do imaginário do psicólogo brasileiro para sua atuação. Zimmerman (1999) diz que o vínculo faz parte dos relacionamentos pessoais, sendo uma necessidade do ser humano em ser reconhecido e valorizado, atribuindo a isso sua existência como indivíduo. Concordamos em parte com o autor, pois entendemos que faz parte dos relacionamentos, mas o determinismo em dizer que é fundamental, ou que é uma necessidade do ser humano ser reconhecido, anula os aspectos contraditórios do ser humano. Assim, a citação corrobora com a generalização do vínculo, característica presente em algumas práticas psicológicas.

Os alunos-terapeutas consideraram o vínculo terapêutico como fator primordial para o sucesso de seus procedimentos profissionais:

Primeiramente, iria fazer o acolhimento e criar um vínculo de confiança com a mesma. Durante o processo da psicoterapia iria levantar questões referentes a sua história de vida (relacionamento com pai, mãe ou alguém que represente a figura materna e paterna). Também evocaria questões referentes a relacionamentos anteriores, sua visão de mulher e de homem, aspectos econômicos. De acordo com as respostas da mesma, poderia levantar hipóteses que seriam ou não confirmadas e de acordo com o seu relato trabalharia essas questões. Todo o processo vai depender das suas respostas e da evolução dos acontecimentos tantes (sic) as

mencionadas, como os que forem ocorrendo durante a psicoterapia.

Na resposta, o vínculo vem em primeiro plano para o início de uma relação mútua entre o terapeuta e o cliente. Ao propor o resgate histórico da mulher em relação ao pai e a mãe, entendemos que a concepção psicodinâmica é predominante na resposta. O vínculo é importante para a expressão da pessoa em uma terapia, pois a mesma vai configurando esse espaço como algo que possa lhe proporcionar um bem. Mas, não se cria um vínculo em pouco tempo, ou melhor, ele vai se constituindo com o relacionamento e se tornando imprevisível, pois pode ocorrer na primeira sessão ou depois de um ano. O que estamos dizendo é que atribuir o caráter imediatista da constituição de um vínculo pode acarretar em um esquecimento dos processos surgidos no início de uma terapia que possam contribuir para a elaboração de futuras hipóteses.

O problema de dogmatizar a teoria para pensar os fenômenos humanos é que acaba acarretando na anulação do contexto e da singularidade da pessoa. Por exemplo, os problemas narrados pela esposa para o aluno-terapeuta estão relacionados a um passado remoto, assim, as estratégias elaboradas estão focadas nisso. Dessa forma, o sujeito não é visto como alguém ativo, pensante e que elabora alternativas para as vivências de suas experiências cotidianas, mas um produto de seu passado refletido no sofrimento de hoje.

Utilizar o verbo **evocar** na elaboração de sua resposta conota o seu aspecto psicodinâmico, pois tal verbo é associado a rememorar, resgatar de sua memória fatos esquecidos. O que pretendemos analisar é o fato de como é um risco o profissional enquadrar o sujeito na teoria. Ou seja, a teoria é engessada e o que a pessoa demonstra se encaixa ou não, sendo as categorias teóricas apenas mecanismos para atar o sujeito em suas hipóteses. Outro exemplo:

*No primeiro contato buscaria estabelecer uma relação de confiança e vínculo com a cliente, fortalecendo o espaço de escuta para que a **cliente** possa relatar com detalhes a situação de queixa. É importante que a mulher mostre os lados negativos e positivos da relação com o esposo, para que a mantém neste relacionamento (por exemplo uma suposta relação de dependência financeira ou medo?). É importante que juntos, paciente e*

*psicólogo identifiquem e questionem todos os fatores envolvidos e observem a postura da mulher em relação as possíveis mudanças de vida, como punição do marido, separação, bem como a possibilidade dela querer proteger seu marido, mesmo tendo o denunciado (existe sentimento de culpa?). Durante os atendimentos seguiríamos buscando identificar sentimentos, **desvendar as situações para que a paciente observe tudo o que está acontecendo na vida dela**, e que este é um momento importante, e que ela está prestes a mudar sua vida, onde conseqüências e novidades irão acontecer. Como provavelmente ela irá passar por novos contatos com sentimentos, enxergará novas possibilidades, bem como a verdade nua e crua a resignificação(sic) deve acontecer com cautela para que a paciente não se sinta mal com tanta verdade dismistificada (sic).*

A resposta também propõe a existência do vínculo como a primeira coisa a se fazer na atuação do psicólogo. Nesse caso, a presença da palavra cliente só fomenta a concepção institucionalizada e consumista da prática psicológica. Não criticamos de forma radical a elaboração de um vínculo, pois este é a expressão de um sentido subjetivo do sujeito em uma determinada circunstância.

No estudo de caso não usamos a palavra terapeuta e nem cliente, porém os alunos-terapeutas na elaboração de suas respostas atribuíram esse viés. No exemplo, a possibilidade do psicólogo desvendar juntamente com a esposa os processos inconscientes, ilustra ainda a dicotomia entre consciência e inconsciente na prática psicológica presente na subjetividade social da graduação em psicologia.

3.1.4. Considerações finais do caso

A desvirtuação do contexto do caso foi algo relevante para pensarmos uma formação em que as práticas do psicólogo, em determinadas instituições, ainda são desconhecidas para muitos graduandos. E pensamos que a graduação não tem proporcionado alternativas para que os discentes conheçam outros contextos sociais e profissionais. Aguardar apenas o estágio obrigatório da graduação como o momento em que o aluno irá transitar nas instituições da sociedade e a falta da interdisciplinaridade são aspectos levantados nos tópicos.

Os fenômenos humanos atribuídos ao indivíduo compartilham do discurso neoliberal de que o homem é a causa de si mesmo, da mesma forma em que os alunos-terapeutas consideraram a família uma instituição, à parte de todas as outras que a constitui. A história da psicologia no Brasil tem por peculiaridades a importação de teorias e a dogmatização das mesmas. Nisso, a prática do psicólogo acabou sendo institucionalizada. O que queremos dizer é que o individualismo presente nas respostas dos alunos-terapeutas não é apenas um reflexo, um problema da graduação hoje, mas algo recorrente ao passado da constituição dessa área como profissão e que teve influência do contexto e idéias hegemônicas da época.

Não houve respostas que procurassem atribuir à mulher o papel de sujeito, muito menos a preocupação educacional da mesma frente aos problemas vividos. O psicólogo em nenhum momento era um facilitador, era um investigador, solucionador, deus, mágico, um adivinho etc. Isso nos faz pensar que as discussões sobre o papel do psicólogo e seu compromisso social ainda estão precoces na graduação.

3.2. O caso do aluno-problema

O próximo caso se trata de uma aluna que se comporta de forma atípica aos padrões que, normalmente, são esperados em sala de aula. Procedimentos que promovem a desordem do espaço escolar são caracterizados por aliciarem formas punitivas aos discentes e, principalmente, a promulgação do silêncio dos estudantes como uma das soluções para retomada da ordem. Gonzalez Rey (1995) nos diz que

El caso de la escuela, la comunicación se há caracterizado históricamente por ser autoritaria, unidireccional y, por tanto, no participativa. La relación esencial existente em la comunicación professor-alumno corrientemente se manifiesta em la transmisión de información, la evaluación, la estimulación y el castigo (p. 1).

É nessa circunstância que construímos o caso. A preocupação da professora em sustentar a ordem de uma turma corrompida pelos choros ininterruptos de uma aluna acaba negligenciando e segregando os aspectos singulares da criança ao considerá-la como um problema. Assim, a presença de um discente que tem se comportado fora dos padrões

estabelecidos pela professora em sala de aula e pela instituição educacional pode gerar desconforto para a docente e um processo de segregação da infante. Portanto, nesse nosso caso, procura-se a equipe psicopedagógica para “limpeza” e “cura” do problema supracitado.

Vários aspectos foram levantados que possuem presença maciça na mídia brasileira como prováveis desencadeadores, equivocadamente, de problemas sociais: a filha sem pai, alunos da rede pública de ensino, a presença de pessoas na família que foram enquadradas em algum crime, o aluno que não aprende o conteúdo escolar é porque existe algum problema na sua aprendizagem e que deve ser solucionado por algum método ou técnica etc.

A presença de psicólogos no espaço escolar ainda é caracterizada como a solucionadora e admoestadora dos alunos-problemas. Enfatizamos que essa característica da atuação do psicólogo na escola já vem sendo discutida por alguns profissionais (Andrada, 2005; Cupolillo, 2007).

O professor não procura alternativas focadas na comunicação e no diálogo com a criança, apenas reproduz procedimentos naturalizados no espaço escolar de apartar a infante que tem provocado a desordem. Tacca & Gonzalez Rey (2008) relatam que as práticas e as estratégias pedagógicas, usualmente, são procedimentos exteriores aos alunos distanciando, portanto, dos processos motivacionais durante o processo de aprendizagem. Assim, a posição hierárquica do professor não possibilita criar um espaço em que o aluno se expresse na sua singularidade.

Gonzalez Rey (2008) complementa afirmando que

Assim, a aprendizagem no cenário escolar está orientada mais pela transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e o interesse deles. Nesse processo, desestima-se o pensamento em prol da reprodução e da memória. Existe um conhecimento “certo” que já está pronto e que o aluno tem que saber, mas nada existe de novo que possa ser acrescentado por ele (p. 31).

Portanto, se as estratégias pedagógicas estão engessadas por uma prática burocrática de ensino, como lidar com o aluno que atrapalha o meu procedimento como docente? Esse

é um dos vários pontos que esperávamos que os alunos-terapeutas desenvolvessem, promovendo uma reflexão da atuação profissional do psicólogo nesse espaço institucional, como algo voltado para a tensão e a geração de alternativas que viabilizassem uma prática emancipatória de todos os agentes escolares, contrariando a concepção clássica da atuação do psicólogo escolar, voltada para a execução de testes e validação dos diagnósticos em relação às dificuldades de conduta e de aprendizagem.

Esclarecemos que normas e aspectos morais que desviem dos propósitos estabelecidos pelo professor e pela instituição, em um processo recursivo com os aspectos sociais e culturais de uma sociedade devem ser respeitados pelos alunos, para que a sala de aula não se torne um pandemônio. Mas, a imposição de uma relação hierárquica entre professor e aluno, o desfavorecimento da comunicação como alicerce de uma prática pedagógica que respeite a singularidade dos alunos, entre outras coisas, são questões a serem repensadas pelos professores, psicólogos e gestores nas escolas.

3.2.1. A construção das hipóteses

De antemão, denunciemos a prática psicológica ainda predominante de discursos em relação à infância que promovem o desenvolvimento do ser humano relacionado a momentos estanques e deterministas: tanto o amadurecimento fisiológico e biológico, sendo a cultura algo externo e que adentrará na criança adquirindo algum significado, quanto a relação de etapas psíquicas cujo cumprimento é quase obrigatório para que a criança tenha um desenvolvimento saudável, maturando sua psique e o seu cognitivo, excluindo do seu desenvolvimento os aspectos emocionais, simbólicos, culturais, o contexto onde nasceu e o seu próprio histórico.

Todas essas questões são respaldadas nas práticas psicológicas por compartilharem com a visão de um homem cartesiano salientando a dicotomia entre mente e corpo no desenvolvimento humano. Hoje essa visão ganha escopo juntamente com o pensamento econômico, que se expande para todas as outras instituições sociais, promovido pelo neoliberalismo, voltado para a produção alienada e para o individualismo do ser humano. Assim, a criança é tratada como um sujeito ainda incapaz, justamente por não possuir um

capital humano desenvolvido, o que a torna consequentemente improdutiva, sendo, portanto, obrigatório o desenvolvimento desse capital.

Também enfatizamos a relação do catolicismo, especificamente a Companhia de Jesus criada pelos Jesuítas, como instância que elaborou as práticas escolares do Brasil até 1759 quando foram expulsos, mas que ainda permaneceram influenciando as práticas educativas no país (Romanelli, 1993). Assim, uma das características era associar a infância como uma fase pura e que possuía o pecado original, obrigando-a a ser convertida em padrões que expurquem esse pecado, sendo o ensino proposto embasado nos procedimentos cristãos para o esclarecimento de aspectos maniqueístas religiosos onde é quase que obrigatório a aquisição desses conhecimentos para que a criança atinja uma idade madura, racional e saudável, longe dos resquícios do pecado original e sem questionar os pressupostos impostos, isentando-os de criticar o catolicismo.

Portanto, as crianças estiveram associadas a uma imaturidade e não pertencentes a uma sociedade como atores sociais. Ou seja, a criança não pensa, não possui emoções, muito menos aspectos subjetivos em relação a sua vida. Necessariamente, precisa-se de uma outra pessoa para que ocorra o desenvolvimento de forma linear, em etapas e progresso, desconsiderando a sua capacidade auto-reguladora. E é nesse ponto que traremos a resposta de um aluno-terapeuta:

*O amparo emocional fornecido do psicólogo à criança é fundamental neste momento em que ela aparenta tamanha fragilidade. Através de jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas o terapeuta, em sessões **subseqüentes tentará adentrar o mundo da criança na busca de compreender as razões de seu choro e desalento.** A partir de então, fica mais fácil entender o contexto familiar e social que talvez esteja influenciando o mau rendimento escolar. Seria interessante conversar também com os responsáveis pela criança, a fim de levantar possíveis dados que elucidem a condição da criança.*

As hipóteses do aluno-terapeuta abrangem um posicionamento determinista e ateu. Por exemplo, simplificar as emoções da criança ao que é externo, ou seja, atribuir a condição de fragilidade a partir da observação concreta de um choro contínuo, concluindo sua idéia naquilo que se observa.

Outro aspecto que vale salientar é a presença da palavra **sessão** que respalda a nossa discussão em relação a uma prática ainda hegemônica do psicólogo com viés clínico, no sentido biomédico e de consultório, nas instituições em que atua.

As técnicas utilizadas para “adentrar no mundo da criança” são ferramentas que podem não fazer sentido algum para ela, assim, dificultando o espaço de comunicação entre os dois. Além do mais, o aluno-terapeuta, ao utilizar tais ferramentas, se preocupa apenas em adquirir causalidades que corroborem com o mau rendimento do discente e não como procedimentos que possibilitem um espaço de diálogo. Em nenhum momento houve a preocupação em gerar um espaço de comunicação com a criança, tornando a escola, a sala de aula e a sala da equipe psicopedagógica lugares em que ela seja sujeito. Observe como essa outra resposta possui idéias semelhantes com a anterior:

*Antes de mais nada convocaria uma reunião com os funcionários da escola que mantém contato com a criança, principalmente a professora em questão e a diretora a fim de esclarecer e orientar a equipe para a problemática da criança, **alertando que existem razões provavelmente fortes para aquele comportamento da criança**, e que portanto os profissionais da equipe deve tratar o caso com mais **sensibilidade e tolerância**. Em seguida provocaria, como psicóloga da rede de ensino, se aproximar da criança, proporcionando acolhimento e confiança. **Conversaria com a criança, buscando informações para entender as razões do choro, mesmo que de uma maneira indireta para não chocar a criança. Buscaria utilizar estratégias lúdicas envolvendo principalmente os temas escola e família para tentar identificar a raiz da questão. Contactar a família se faz necessário para observar a participação e interesse desta com a menina.***

Na resposta citada anteriormente, o aluno-terapeuta apenas utilizava o brincar de forma não-reflexiva para atingir metas próprias para um trabalho que procura o sucesso em elucidar tudo o que se passa com a criança. Nessa última resposta, outro aluno-terapeuta propõe algo interessante ao estabelecer a temática da brincadeira focada na reflexão da criança acerca de espaços sociais em que ela transita: escola e família. O fato de propor um espaço de diálogo com todos os agentes escolares é muito interessante, se o objetivo do psicólogo for evitar a generalização do problema da criança capaz de desencadear um provável fracasso escolar. A relação que ele propõe junto a criança também é interessante

ao dar espaço ao diálogo para que ela venha falar do “por quê?” do choro contínuo. A comunicação surge como um interessante instrumento de trabalho que propicia a expressão de aspectos subjetivos de cada pessoa, mesmo que o aluno-terapeuta objetiva e sistematiza seu trabalho, ao visar a comunicação como uma ferramenta que favoreça a descoberta de elementos que desbocam no problema.

Achar a “raiz do problema” anula toda a relevância do espaço do brincar pensado como estratégia de trabalho que poderia proporcionar uma expressividade da subjetividade da discente. Procurar a tal “raiz do problema” nos remete ao pensamento ainda predominante da psicologia em elementarizar os processos humanos, ou seja, reduzir o fenômeno em pequenos compartimentos para melhor compreendê-lo. Winnicott, mesmo com todas as suas limitações em corroborar com idéias da psicanálise de ancorar hipóteses ao passado da pessoa, por exemplo, ao lidar com crianças em sua prática terapêutica e atribuir o “brincar” ou “jogar” como ferramenta, procurava gerar um espaço de comunicação que possibilitasse, de certa forma, a produção de alternativas subjetivas.

Concordamos com a relação que o aluno-terapeuta faz entre criança-escola-família no sentido de que na idade da discente, que está na Educação Infantil, seus espaços sociais, provavelmente, resumem-se a isso. Porém, ao ingressar na escola, a criança começa a compartilhar vários aspectos da subjetividade social desse lugar, do espaço da sala de aula, com os seus colegas de classe, com as professoras, que convergem com sua subjetividade gerando outros sentidos subjetivos para a sua trajetória escolar, concomitantemente, para a sua vida. Ou seja, os seus aspectos subjetivos vão além da relação citada.

A presença de um espaço na escola em que os pais possam falar sua opinião, expressar-se, sugerir idéias, de participação ativa nos processos escolares, é algo que compartilha com a nossa concepção de escola: onde todos os agentes sociais formam a rede que é esse espaço. O aluno não é apenas o que é em sala de aula. Ele é um sujeito que na interação com todos os colegas de sua turma e da escola traz consigo aspectos subjetivos de todos os outros espaços em que transita, configurando, portanto, o espaço escolar no âmbito da sua singularidade, de sua história.

Ao contrário do que o aluno-terapeuta escreveu, não procuraríamos com os pais informações que elucidem o choro da criança, mas sim gerar um espaço de diálogo, onde os

pais participem da vida acadêmica de seus filhos, possibilitando a geração de um espaço social complexo voltado para a alteridade do ensino proposto pela escola.

O papel descrito pelo aluno-terapeuta seria, simplesmente, acabar com o choro da criança e colaborar para o melhor desempenho acadêmico da mesma. Assim, esquece-se da condição complexa da aprendizagem e da própria vida do discente. Segundo ele, a família seria apenas um mecanismo em que se procuram indícios que geraram o choro e o mau rendimento. A especulação não passa de um posicionamento instrumental do aluno-terapeuta. Observemos essa resposta:

*Em primeiro lugar buscaria **conversar com a criança verificando todas as informações possíveis sobre a sua vida familiar, a relação com os avós e com a mãe.** Provavelmente seria necessário chamar-se a mãe para expor alguns pontos levantados deixando claro a dificuldade no aprendizado e na socialização. **Em se descobrindo algo de muito grave com relação aos parentes,** verificaria junto a algum conselho tutelar a possibilidade de se fazer algum tipo de representação junto à essa mãe ou parentes. Se o caso fosse simples, buscaria resolver com a própria criança e mãe uma conduta oportuna que desse maior estabilidade emocional a essa criança.*

Nessa resposta, o aluno-terapeuta começa promovendo a possibilidade de um espaço de diálogo muito interessante com a criança. Segundo o aluno-terapeuta, a criança, provavelmente, iria expressar toda a sua concepção sobre a própria vida. Achemos muito interessante esse posicionamento por propiciar os processos de comunicação entre a escola, a família e, principalmente, a criança. Mas, é necessário ter o cuidado de não instrumentalizar esse espaço de comunicação, presente a relação do espaço como algo externo ou apenas um lugar de interesse do psicólogo em se comunicar procurando visar o descobrimento de problemas no discurso da família e da criança gerando, portanto, uma relação abstrata.

A investigação fica reduzida a um jogo de perguntas e respostas em que o psicólogo chamaria a família para esclarecimentos da narrativa da criança, como se essas pessoas seguissem e reproduzissem um padrão dos espaços sociais que vivem. Entendemos que a investigação da história da família, da criança e o seu histórico escolar podem contribuir

para um entendimento dos sentidos subjetivos dessa experiência atual que está promovendo a *apartheid* dela em relação à sala de aula. Porém, reduzir toda essa drama e utilizar a história da família e da criança para encontrar causalidades são práticas que anulam toda a relação recursiva da criança junto à sociedade, o caráter irredutível e contraditório da pessoa, promovendo, portanto, uma relação que não existe sujeito.

Ao citar a presença do Conselho Tutelar como procedimento punitivo, caso a família esteja contribuindo para o choro da criança, anula todos os aspectos subjetivos de todas as pessoas envolvidas. A impressão que se fica é a hipótese do aluno-terapeuta estar focada na provável falta de cuidados maternos ou a uma situação de abuso. Assim, a hipótese do aluno está embasada na dedução descontextualizada e o que impera nas reflexões é ainda o caráter causal e especulativo.

A hipótese do aluno-terapeuta é rasa em relação a dinâmica complexa da criança, da escola, de sua atuação profissional e de todos os agentes escolares envolvidos no caso. A presença de “achismos” tem sido algo que precisamos repensar na atuação do profissional. O que estamos dizendo é que a hipótese não deve visar o amordaçamento da criança e da família, sendo um fim para a prática profissional do psicólogo. Mas deve ser um pensamento que converge com outros pensamentos, de forma dialética e que juntos elaboram outras hipóteses em um contexto sem fim, que se configuram e reconfiguram no percurso da sua atuação. Nesse sentido, uma resposta chamou atenção:

*Seria como psicólogo escolar, não é? Julgo que o importante seria primeiramente conversar com a criança e depois com os familiares. Não sei direito como seria (sic) essas conversas, porém, acho importante colocar que de princípio o psicólogo que tratasse esse caso teria que ter a preocupação de não deixar contaminar, no momento de levantar hipótese, pelo processo já naturalizado de causa de problemas em crianças pobres seria a pobreza em si, falta de pai, família de criminosos. **Creio que o individual é sim influenciado pelo social e vice-versa, porém essa causa já pré-definida de preto-pobre-ladrão não seria uma boa base para levantar hipóteses perdendo, assim, a dimensão da pessoa.***

O aluno-terapeuta reconhece de certa forma, a complexa dinâmica dialética entre o social e o individual, e como a hipótese não deve perpassar os aspectos de um “achismo” psicológico, mas sim configurar um espaço em que permaneça ativa a dimensão da pessoa. Ao contrário das outras respostas citadas até agora, o aluno-terapeuta reconhece o aspecto imprevisível da prática do psicólogo, pois as relações dialéticas certeza-incerteza, ordem-desordem e acerto-erro fazem parte da prática desse profissional.

Em uma situação onde ocorre o suposto erro é que podemos gerar um espaço de tensão com o outro que viabilize alguma configuração subjetiva. Assim, distanciamos a relação objetiva da prática do psicólogo, tão predominante na graduação em psicologia.

Na escola, o erro também é uma atitude condenável e abolida nos processos de ensino-aprendizagem. Porém, devemos repensar o papel do erro na nossa formação e atuação profissional. Gonzalez Rey, (2008) sobre o erro como participativo no processo de aprender, diz que

A condição de sujeito no processo de aprender leva à organização própria e diferenciada do material aprendido, o que implica erros nesse percurso, os quais não podem ser desestimados. Uma conclusão errônea ou equivocada a que o aluno possa chegar, mas que mostra uma boa fundamentação argumentativa e evidencia leitura e trabalho por parte dele sobre o problema, deve ser adequadamente valorizada. O medo do erro é um dos piores inimigos da educação atual: o aluno fica engessado em formulas rotineiras para evitar errar e terminar sendo incapaz de produzir pensamento sobre o que aprende (p. 41).

O erro tem tido uma participação na constituição de certa insegurança que se expande para além dos muros das escolas, constituindo, portanto, um indicador de uma subjetividade social em que o erro é desmerecido na sociedade.

Ao constituir uma teoria como uma verdade absoluta, onde todas as pessoas se enquadram nos aspectos teóricos propostos, distanciamo-nos do erro e atribuímos a ele um valor voltado para algo desqualificado. Morin (2005) complementa nos dizendo que

O aparecimento da idéia de verdade agrava a questão do erro, porque quem quer que se julgue possuidor de verdade torna-se insensível aos erros que podem ser encontrados em seu sistema de idéias e, evidentemente, tomará por mentira ou erro tudo aquilo que contradiga a sua verdade. A idéia de verdade é a maior fonte de erro que pode ser considerada; o erro fundamental reside na apropriação monopolista da verdade. Não basta dizer: “A verdade não me pertence, eu é que pertenço à verdade.” É uma forma falsamente modesta de dizer: “É o absoluto que fala pela minha boca (145-146)!”.

Na resposta do aluno-terapeuta, ele se preocupa em elaborar hipóteses que abrangem a dimensão do sujeito e que o não-saber na hora de um diálogo não é, necessariamente, algo a ser abolido pela prática psicológica. Pois, a utilização de “receitas de bolos” na prática psicológica surge na graduação com o intuito de pormenorizar a atuação profissional em algo objetivado, buscando afugentar o fracasso e o medo de errar (Alencar & Mitjans Martinez, 1999).

Porém, o aluno-terapeuta não enfatiza a participação da escola, da professora, da direção e de seus colegas de classe junto à criança o que, nesse aspecto, assemelha-se a essa resposta:

Procuraria no histórico familiar da criança motivos para o choro constante, encaminharia a mesma para uma assistente social que pudesse investigar mais profundamente o que acontece na casa da criança. Tentaria entrevista com os pais para perceber qual o grau de interesse e envolvimento na solução do caso, além de possíveis indícios de abuso.

O social da criança se resume à família e ao histórico da mesma. O aluno-terapeuta nem se preocupa com a relação professor-aluno e aluno-alunos, por exemplo, para elaboração de suas hipóteses. Outro aspecto interessante é o fato de que o psicólogo escolar está institucionalizado em um espaço em que ele não pode procurar meios de ir à casa da aluna, ou seja, sair dos muros da escola. A nosso ver, a distribuição de papéis do psicólogo e do assistente social é um indicador da hiperespecialização de práticas profissionais que estão inseridas nos espaços escolares, dificultando um pensamento interdisciplinar entre tantas áreas existentes. Isso é algo a ser questionado na formação do psicólogo, pois ao se pensar que o psicólogo possa fazer apenas o que está descrito pela escola e permanecer amordaçado pelos muros da mesma, pode contribuir para a diluição e mudez da prática desse profissional, tornando-a burocrática.

A resposta do aluno-terapeuta procura desvincular a sua prática da realidade que a criança está vivenciando na escola, descaracterizando o compromisso social na sua atuação. Consequentemente, a aparição de áreas psi distintas e distantes de todas as outras, sem gerar um espaço de diálogo entre elas e com outros profissionais. Assim, o assistente social

cuida de ir até a casa da família, o psicólogo investiga “indícios de um abuso”, a professora apenas ensina o conteúdo escolar e a menina tem que se comportar nos padrões estabelecidos pela escola.

Observemos que as hipóteses elaboradas até agora pelos alunos-terapeutas, salvando-se as poucas exceções, continuam por caracterizar um aspecto em que o social é visto como algo externo. O sujeito internaliza as experiências como se fosse um receptáculo desse espaço social ou o espaço não passa de uma contingência em que o sujeito adquire certos comportamentos. Outro aluno-terapeuta escreveu que:

*Adotaria uma postura de acolhimento da criança no contexto escolar, pois através de um tratamento afetuoso e compreensivo, em que se trabalharia a **integração gradativa da aluna**. Geralmente **esse tipo de comportamento nas crianças indica um sentimento de desproteção e insegurança**. Por isso permitiria e solicitaria até mesmo a presença dos avós na escola para acompanhá-la nos primeiros dias ou semanas, e aos poucos substituiria a presença deles por outras pessoas (adultos, colegas) e outras atividades que gerem bem-estar e prazer na criança para estar **desenvolvendo-se (sic) naquele contexto**.*

Através de um relacionamento “afetuoso” e “compreensivo” a criança vai voltando para sua “normalidade” com os outros colegas e junto à escola, segundo o aluno-terapeuta. Sem contar que ele conclui dizendo que o comportamento do choro é consequência de um sentimento de “desproteção” e “insegurança” por parte da criança. Nem sequer escutou a criança, mas a sua concepção objetivista direciona a elaboração de suas hipóteses. Isso, a nosso ver, é um risco muito grande, pois, ao anular o sujeito podemos gerar uma tensão em que a prática do psicólogo, por não perpassar os aspectos motivacionais e emocionais da criança, fique apenas na reprodução e na não-reflexão. A escola, ao valorizar a homogeneização da criança, corrobora com a reflexão do aluno-terapeuta ao atribuir um problema à discente e como consequência disso, pode-se gerar um histórico escolar propício ao fracasso. Assim, o papel hegemônico do psicólogo escolar ainda é o de contribuir para que aconteça a reprodução desses processos simbólicos que caracterizam um sistema perverso ao apregoar a existência de determinadas inadequações no espaço escolar, especificamente, dos alunos (Patto, 2002).

O fato de que a criança permaneça em um espaço segregador, a escola, por exemplo, além de gerar uma carreira acadêmica suscetível ao fracasso escolar, pode torná-la uma pessoa reprodutora de conteúdos programáticos, apartando as suas emoções em relação ao que é aprendido (Gonzalez Rey, 2008). Consequentemente, podendo, também, surgir uma pessoa não questionadora e muito menos reflexiva sobre seu modo de vida.

E como já citamos anteriormente, a relação entre aprendizado e sentido subjetivo da criança não permanece restrita ao espaço escolar. Compartilha com todos os outros espaços sociais de sua vida e em processo dialético vão configurando novos sentidos subjetivos para sua relação com a sociedade, a escola, a família, sua saúde, seu modo de vida etc. A escola, na perspectiva da Teoria da Subjetividade, deixa de ser vista como uma estrutura social à parte das outras, mas sim pertencente e com um papel ativo na organização de todas as outras estruturas sociais.

A atuação do psicólogo no espaço escolar tem que ir além da simples reprodução de mecanismos perversos, voltados ao diagnóstico e estigmatização de crianças que não se enquadram nos procedimentos da escola. Esse profissional tem que estar comprometido com o contexto escolar, possibilitando um espaço de diálogo entre todos os agentes escolares, compreendendo que a escola é um sistema complexo, igualmente às pessoas que usufruem de seus serviços e que a constituem, e que ela possui um papel importante na geração de sentidos subjetivos voltados às escolhas profissionais, sobre as reflexões do modo de vida, por exemplo.

3.2.2. As estratégias psicológicas

Aprofundemos nas questões elaboradas até agora em relação à criança e o seu processo de ensino-aprendizagem e como as estratégias dos alunos-terapeutas desconsideram a criança como um sujeito de sua vida. Primeiramente, entendemos que a criança tem que ser sujeito de sua aprendizagem e, nessa perspectiva, seu desenvolvimento intelectual está associado a todos os espaços sociais de sua vida. Assim, a subjetividade, por ser um fenômeno orgânico, deve ser respeitada pelo professor e pela escola, colaborando para o caráter singular da aprendizagem da criança.

Ao contrário das respostas elaboradas pelos alunos-terapeutas, as emoções não se restringem apenas ao que a criança está demonstrando como resposta concreta dos aspectos biológicos, fisiológicos ou cognitivos. Entendendo que a criança deveria ser sujeito de sua aprendizagem, nela se configuram sentidos subjetivos para o que aprende ao gerar processos emocionais e simbólicos perante situações vivenciadas na sala de aula junto aos espaços sociais em que transita. Ou seja, a cultura e o modo de vida também configuram os aspectos emocionais da criança formando, portanto, uma rede complexa que apareceria a nível subjetivo como a configuração subjetiva de seu aprendizado.

Assim, as emoções constituem aspecto fundamental para a aprendizagem da criança por elaborar e gerar na sala de aula um espaço de constante interação dialógica entre as emoções do aluno e seus processos simbólicos junto aos conteúdos pedagógicos, expandindo para a retroalimentação de reflexões e questionamentos por parte da criança sobre sua condição social, atravessando toda a rede que a constitui como pessoa. Caires (2008), em seu trabalho monográfico, gera reflexões acerca das emoções no processo de aprendizagem que, a nosso ver, contribuem para a elaboração de novos procedimentos pedagógicos em sala de aula, que favoreçam a expressão da singularidade dos alunos, como sujeitos do seu processo de aprendizado.

Enxergamos nesse trabalho o grande salto que estamos dando, em relação às discussões estabelecidas, sobre o processo de ensino-aprendizagem e o papel social da criança como sujeito. A tensão proporcionada por essas discussões também alcança a prática de todos os outros profissionais envolvidos na escola, exclusivamente o psicólogo.

Esse profissional na escola ainda compartilha de idéias que buscam respostas imediatas para as situações-problema que chegam até ele e que ainda estão configurando essa concepção da sua atuação na graduação. Por exemplo:

Enquanto psicóloga clínica eu encaminharia para psicoterapia para diagnosticar o motivo pelo qual essa criança sofre “porque chora” tanto, o que angustia neste processo de aprendizagem. Atentaria para a modalidade de aprendizagem desta criança: como aprende? Como ela ressignifica esse processo de aprendizagem? O trabalho também deverá ser realizado com a escola para assegurar essa professora, informando-a sobre a modalidade de aprendizagem dessa criança, porque a cognição e afetividade caminham simultaneamente e a professora sente

*impotente diante de situações como está e até mesmo porque ela é uma ensinante e não uma terapeuta em sala de aula. A família deveria ser ouvida para avaliar com maiores detalhes essa dinâmica para possível intervenção e orientação. Após o levantamento de dados de toda história familiar, a psicoterapeuta podem ajudar esta criança e tirá-la deste lugar de não aprender, de não saber, do lugar de **oligotímia** passando a ser uma aprendente, **desaprisionando sua própria inteligência** e encorajando a colocar o seu saber em jogo.*

O aluno-terapeuta enfatiza o seu papel como psicoterapeuta clínico e que procuraria diagnosticar os aspectos motivacionais que fazem a criança chorar na escola. Como já discutimos anteriormente, o social continua sendo inexistente para os alunos-terapeutas, e a atribuição de um papel biomédico em que se procuram problemas e soluções são indicadores de uma prática profissional que trata o outro como algo individualizado, a par do mundo. Além do mais, a desconsideração da instituição onde o caso acontece, atribuindo apenas um olhar psicoterápico para a própria prática, exclui o espaço social do psicólogo escolar.

Outra questão interessante é a atribuição das emoções como reação direta de uma experiência de vida, de uma contingência que proporciona a relação estímulo-resposta. A criança continua chorando por vivenciar algo de “ruim” e que tem proporcionado o sentimento de choro. Em nenhum momento houve a preocupação de se comunicar com a discente nas estratégias estabelecidas pela aluna-terapeuta. O foco é diagnosticar o choro, o sofrimento e o não-aprender da criança. Ou seja, a criança não existe como sujeito de seu espaço social. Ela é o resultado de processos advindos de espaços externos e que ela responde com o “sofrimento” proporcionado pelo choro constante.

A concepção que o aluno-terapeuta atribui ao professor é muito curiosa. Ela trata o docente apenas como alguém que ensina e não como um terapeuta em sala de aula. Esse aspecto, pode-se dizer que é um resultado da representação rígida dos papéis profissionais, decorrente de uma representação estreita da profissão, onde o profissional fica definido por um sistema de operações estreito. Na dinâmica complexa da sala de aula, a relação com o outro é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem. Para o aluno-terapeuta, isso é irrelevante, pois a relação professor-aluno deve ficar focada apenas nos conteúdos, na

ensinagem, afugentando, portanto, o espaço de diálogo entre eles. Ao contrário da resposta, mesmo que a professora tente centralizar sua prática na ensinagem de seus alunos, em algum momento vivenciará situações que irão além daquilo que tinha programado para a sua aula. A sala de aula é um espaço complexo e de uma dinâmica que muda a cada instante. As estratégias pedagógicas que centralizam apenas no conteúdo escolar, fomentam um ensino mecanicista e não-reflexivo, onde o professor apenas transmite conteúdos.

A sala de aula é um espaço cujas emoções dos alunos e professores, para o que se ensina e aprende, devem perpassar um espaço de diálogo, assim, podendo acontecer de o professor, de certa forma, lidar com os seus alunos como um terapeuta, por exemplo. Tacca (2008) nos diz que

O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor. O conhecimento, assim, distancia-se de uma perspectiva mecanicista ou cognitivista que enfatiza que exclusivamente o produto de aprendizagem, ficando entendido como uma dinâmica que se constrói na confluência dialética entre o individual e o social, tendo em vista o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos na educação. Alunos cada vez mais interessados, participativos reflexivos e cooperativos (características sempre apreciadas) só podem ser encontrados em um ambiente interativo cuja comunicação seja estimulada e estrutura dentro das relações de confiança entre todos (p. 50).

Portanto, a questão não seria retirar a criança de um espaço de não aprender, fato proposto pelo aluno-terapeuta. Mas sim repensar o espaço dialógico da sala de aula que valorize os aspectos singulares da criança para o seu aprendizado. Fica a impressão de que o contexto em que a menina vive é que propicia diretamente as causas e as motivações dos supostos problemas da criança, e como as estratégias elaboradas pelos alunos-terapeutas seguem essa investigação de produzir causalidade.

A observação do contexto escolar da criança, os estímulos que a aliciam, o espaço familiar que colabora para o choro são idéias presentes nas respostas dos alunos-terapeutas como estratégias de trabalho e que acabam por anular a criança como atora social, como um sujeito. Vamos observar essa resposta e pensar como ela concatena com a nossa discussão:

Primeiramente gostaria de observar a criança durante a aula e intervalo para ver como acontece seu dia habitualmente, depois acho fundamental conversar com quem é responsável pela criança, com quem ela vive; como já foi dito que a professora já fez isso, porém a família parece esquivar perante a reação da menina, fugindo pois a conversa focou no desempenho escolar. Gostaria de saber deles um pouco mais da relação da criança com outros familiares, se são próximos como o tio e o primo citados. Isso é importante, pois talvez esta criança está sofrendo abusos, ou sexuais ou físicos e morais. Talvez o choro venha de uma inadequação da criança ao ambiente da sala de aula; se a criança sofre abusos pode se sentir diferente ou inferior aos colegas. O trabalho deve ser conjunto à escola e família. Outra questão a ser levantado é como essa criança se relaciona com seus colegas e professores na escola. Talvez esteja sendo vítima de intimidações, brincadeiras de mau-gosto (sic) ou exclusão por parte das outras crianças. Sendo isso o melhor a se fazer é trabalhar isso não só com a vítima, mas também com uma conscientização da escola e dos outros alunos.

O aluno-terapeuta propõe uma estratégia focada na observação do dia-a-dia da criança, de forma distante, sem interação, o que não deixou claro qual o propósito dessa estratégia, apenas o intuito de levantar categorias comportamentais da mesma para elaborar outras estratégias. Idéias soltas e fragmentadas que anulam toda a complexidade da situação, sem contar o caráter da resposta de atribuir ao “ambiente” como causa: a presença de abuso, vítima de intimidações etc. Pensamento proposto também por esse aluno-terapeuta:

Primeiramente tentaria conversar com a mãe e avós da menina, para saber um pouco mais sobre a rotina da criança e investigaria também com a professora quando mais precisamente a menina começou com as crises de choro. Em seguida conversaria com a criança, tentando buscar em seu relato o motivo pelo qual ela está agindo dessa maneira em sala de aula (se antes ela também chorava? O que mudou agora, para que ela aja assim? Uma hipótese que levantaria: se essa criança está sofrendo algum tipo de abuso sexual ou moral?). Durante as sessões buscar evidências da hipótese (afirmando ou negando a mesma).

A investigação se resume em saber a rotina da criança com parentes e depois uma conversa com a professora para saber quando começou o choro da criança. A situação exposta anula novamente, todos os processos subjetivos da criança sem contar a tarefa de um psicólogo na escola de encontrar os motivos de um suposto problema.

A conversa que o aluno-terapeuta propõe não abrange uma dinâmica conversacional. Ou seja, não é um processo comunicativo que proporcione autenticidade por ambas as partes daquilo que se fala, mas sim uma investigação para afirmar ou negar as hipóteses pré-estabelecidas. Desconsidera-se, portanto, a dinâmica contraditória das relações humanas, principalmente, dos processos de comunicação, bem como a criança como atora de sua vida. A comunicação não é um processo direto e de fácil entendimento. Mesmo que os significados lingüísticos atribuam uma generalização para uma conversa, existem sentidos que atribuem características singulares para cada frase, cada palavra. Por exemplo, o significado abrangente da palavra amor está presente no dicionário da língua portuguesa, porém, o sentido que cada um atribui depende da própria história, de suas experiências, dos espaços sociais que transita. Assim, dialogar com a criança, esperando que ela fale, diretamente, “buscando em seu relato motivos para o choro”, a nosso ver, é uma tentativa de simplificar as emoções da criança àquilo que ela fala.

Até agora, a criança é um reflexo dos espaços que ela convive, uma resposta. São os adultos que estabelecem o que é verdade na fala dela. Assim, nós perguntamos até que ponto essa concepção está presente nos processos de ensino-aprendizagem da mesma na escola? Estamos impressionados como que a conotação das emoções como uma resposta de uma contingência, daquilo que se expressa na ação concreta ou a relação causa-efeito somática foi predominante nas reflexões dos alunos-terapeutas:

*Primeiro procuraria **observar** em que momento a criança chora em sala de aula. Em que tipo de assunto que é levado em sala de aula que a criança ao ouvir começa a chorar, pois ao **observar cada expressão facial** (sic), ou **gestos** que esteja apresentando na presença dessa criança, pode estar lembrando algo ao qual trouxe para sua vida algum tipo de trauma, medo... **Que esteja deprimindo-a cada vez que certas situações são trazidas na memória dela.** Algum quadro que ela tem vivenciado. Em outra atitude a ser tomado, seria conversar com os avós. Investigando através de perguntas que ajudaria na solução do **problema***

*emocional da criança. Sendo que como psicóloga deve sempre tomar cuidado com as questões levantadas... Para não gerar outro problema, que seria para os avós. Sendo que as perguntas sempre em alguns pontos, estaria sendo centrado com quem a criança de fato ficaria mais tempo, como a criança se comporta, quando ela se retira do convívio do momento, do tempo que ela passa com essas pessoas no qual ela relataria. **Qual seria o comportamento dessa criança em essas pessoas que ela ficasse por algum momento. Sendo que a pessoa no qual ela expressa-se menos angústia ou tristeza, essas pessoas estaria sendo descartadas de suspeita. E como psicóloga eu direcionava mais nas pessoas onde a criança mais ficasse aflita. Claro que para que isso aconteça teria de levantar todas as histórias da criança. Apartir (sic) do dia que tudo começou e como essa criança era antes de estar com essas pessoas da família, pois pelo o número de casos de pedofilia que vem acontecendo do meio da família com tios, primos e até avós, temos que estar sempre atento para este tipo de resultado. “Desculpe-me se não pude contribuir mais para essa pesquisa, pois estou passando pelo quadro de anemia crônica, onde minha hemoglobina já está 9.8 pelos exames deveria ser 13”. E que esse caso fico suando frio, anseia de vômito, raciocínio lento e muito sintomas que tem acontecido.***

Ao elaborarmos os casos clínicos e conotarmos aspectos de um senso comum midiático em relação aos casos de abusos de crianças por parte de familiares, pensamos que os alunos questionariam tal circunstância. Porém, para nossa surpresa, eles seguiram as idéias e generalizaram os problemas da criança a isso. Pensemos, portanto, como a subjetividade social no Brasil tem se configurado por procedimentos lineares e como a complexidade é abolida dessas reflexões ao tratar os problemas sociais brasileiros como respostas de certas circunstâncias. Por exemplo, o aluno-terapeuta cita os números de casos de pedofilia no meio familiar e os relaciona às suas estratégias psicológicas, tendo que investigar toda a história da criança e conversar com a família para achar indícios do abuso, promovendo a simplificação de todo o problema.

Não existe relação com o outro em sua singularidade. O encontro é algo que possui características instrumentais cujo foco é validar hipóteses e criar uma melhoria para a criança. Assim, a relação entre a psicóloga e a criança se resume a uma ordem instrumental, ou seja, como se a criança fosse apenas um objeto a ser dissecado.

Sublinhamos o trecho final da resposta para elaborarmos um apêndice em relação à pesquisa epistemológica qualitativa. Observe que o aluno-terapeuta, em sua escrita,

expressa situações que envolvem seu cotidiano, nesse caso, sua saúde. A expressão do sujeito durante a pesquisa vai além de uma simples resposta ao enunciado. Cada resposta não é algo diretivo ao comando da questão, mas sim um processo reflexivo do aluno que envolve toda a rede de sentido subjetivo para elaborar uma resposta para questão. Assim, se coincidiram alguns aspectos nas respostas dos alunos, pensamos que existem processos simbólicos herdados e configurados nos espaços do ensino superior, especificamente, na graduação em psicologia, que procura ainda salientar respostas instrumentais para problemas complexos.

3.2.3. Considerações finais do caso clínico

Separamos três reflexões acerca das respostas dos alunos-terapeutas:

- a) retomamos a discussão de que as reflexões dos alunos sobre a sociedade, igualmente ao que foi elaborado no tópico 3.1, continuam a enxergar o social em uma ordem objetiva, onde o externo cria o interno. A inteligibilidade e o processo recursivo dos espaços sociais ainda são utopias para a elaboração de idéias e estratégias do profissional em psicologia que participou desse trabalho. Consequentemente, as reflexões acerca do papel do psicólogo escolar não existem, o que se torna tema para o próximo tópico;
- b) a desconsideração do espaço de atuação do estudo de caso proporcionou um indicador de como a graduação não tem apresentado ou gerado alternativas para que os alunos conheçam, no percurso de sua vida acadêmica, os espaços em que sua profissão possa atuar. Como eles vão refletir sobre uma prática quando não a conhecem? E mais, como elaborar estratégias inteligíveis quando você não conhece os processos simbólicos das instituições sociais em que você atua? Assim, poderíamos perguntar para os mesmos alunos o que eles sabem da relação ensino-aprendizagem? O que eles entendem sobre o papel do professor? Do psicólogo escolar? A dificuldade encontrada nas respostas dos alunos-terapeutas foi de

analisar o caso proposto, desconsiderando os processos complexos que envolvem qualquer circunstância social. Esse pensamento em relação ao social caracteriza a anulação do espaço escolar como constituinte de sentidos subjetivos para todos que nele transitam e que participam na sua atuação profissional. Assim, um procedimento instrumental e objetivo foi predominante nas reflexões dos alunos, o que levou ao terceiro tópico;

- c) o descarte do sujeito como ativo no espaço de atuação profissional do psicólogo. Nesse caso, a criança não é sujeito, não possui emoções, muito menos configurações subjetivas para as experiências escolares. Ela é um reflexo da família, uma pessoa imatura e em processo de desenvolvimento global. O que ela fala só faz sentido para o psicólogo quando é corroborado com o que a família fala, assim, anula-se o sujeito, considerando-o impossibilitado de tomar atitudes e decisões em relação à própria vida. Essa visão da criança é fortemente influenciada pelo pensamento dominante da psicologia do desenvolvimento estudada na graduação, já abordada nesse capítulo.

CAPÍTULO IV – Considerações Finais...

O salto dos economistas na educação, especificamente, na participação e elaboração dos projetos pedagógicos e das concepções ideológicas norteadoras de uma graduação ainda é algo a se pensar nos dias de hoje. Por exemplo, o Excelentíssimo ministro da educação vigente é bacharel em Direito com pós-graduação em Economia. O antecessor é também formado em Direito, ou seja, mais um técnico em uma área administrativa que não converge com os pressupostos da educação. Sabemos que a discussão do preenchimento dos cargos de confiança no governo brasileiro, principalmente os cargos ministeriais, são artimanhas políticas para barganhar alianças políticas etc. Enfim, essa questão é uma discussão complexa e que não cabe nesse trabalho. Mas a citamos para tentar ilustrar um indicador de como que a educação é gerenciada por técnicos e que ainda é vista como um processo de instrução, aquisição de técnicas e procedimentos que viabilizem uma prática profissional, não reflexiva.

Assim, a reflexão do parágrafo anterior converge com as idéias da Teoria do Capital Humano ainda presente nos cursos de psicologia, ao propor a reflexão sobre o mercado de trabalho e a aquisição de capital humano para uma ascensão econômica. Considerar a educação como processo de instrumentalização da pessoa em meio ao procedimento mediante o arcabouço de técnicas e teorias psicológicas ainda é algo hegemônico na graduação em psicologia. O ensino de psicologia está em um ponto tão alarmante, que nem a aquisição de técnicas para o ingresso imediato no mercado de trabalho não está mais acompanhando a dinâmica desse mercado, sendo uma graduação elaborada de forma engessada e descontextualizada.

O ingresso no mercado de trabalho não é visto como o percurso de uma práxis compromissada com a humanidade. Ao contrário, o ingresso no mercado de trabalho é a chance para se aplicar e utilizar as categorias teóricas de forma exacerbada e descontextualizada. A teoria psicológica é enquadrada em qualquer contexto social, longe de uma discussão epistemológica, pois o interesse do graduado se resume a uma prática que dê resultados imediatos. Portanto, a discussão nesse trabalho sobre a relação entre a graduação de psicologia e a Teoria do Capital Humano vai além de uma crítica ao sistema

capitalista, comum entre os educadores que estão articulando essas áreas, e visa um retorno ao sujeito, ao que é da humanidade, ao principal objeto da psicologia, o homem.

Não adianta apenas citar que a psicologia está passando por mudanças em sua estruturação, consequência do ingresso, a partir da década de 80 e 90 nas instituições sociais, desses profissionais. Nessa pesquisa verificamos que os problemas da formação do psicólogo estão em outra ordem: um ensino ainda técnico e instrumentalista; a concepção bancária do ensino das teorias psicológicas; a baixa cultura dos alunos e professores; a análise mimética dos fenômenos complexos; a desconsideração pela teoria; a predominância de uma relação onde a pessoa é um objeto passivo etc.

Os estudiosos que estão tentando resgatar a memória da formação em psicologia ainda permanecem nas discussões acerca dos currículos existentes, da centralização e redimensionamento da práxis do psicólogo, de como o mercado tem influenciado a atuação profissional e como os estágios influenciam na formação (de forma tardia) do graduando. Concordamos com as reflexões citadas anteriormente, porém, a nosso ver, a ênfase deve ser a postura epistemológica da graduação em psicologia que continua a compartilhar com o pensamento dominante da própria psicologia; a graduação ainda continua centralizada na busca de um método que propicie o estudo e a dissecação da alma humana.

E os problemas ampliam quando observamos que na graduação em psicologia os alunos ainda confundem “ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (Illich, 1985, p. 14). A falta de compromisso com a própria graduação e a busca por apenas um diploma que faça ingressar no mercado de trabalho, não importa em qual função, podemos dizer que faz parte do cotidiano do graduando em psicologia.

Entendo que é de extrema importância o nível de escolaridade para o desenvolvimento do país e que isso acarrete em um emprego digno, com condições laborais e tempo para descansar, salários de acordo com a função exercida, mão-de-obra qualificada e com programas de formação contínua e, principalmente, um trabalho que proporcione um modo de vida mais saudável. Porém, quais são as consequências históricas de um ensino focado apenas na aquisição de técnicas? E como os cursos da área de humanas estão elaborando estratégias em que visem o humano, e não apenas o mercado de trabalho?

Os cursos superiores não devem visar apenas à profissionalização do aluno, mas dialogar com a formação de uma pessoa reflexiva, crítica e que pense sobre a realidade em que vive. Assim, entendemos que a discussão proposta pela categoria sujeito que aprende, colabora para o desenvolvimento de outra compreensão pedagógica. Procura o diálogo entre o mercado de trabalho e a vida da pessoa, enfatizando que o aprendizado se expande para todas as áreas da vida desse aluno. Não se forma mais um profissional de verdade, mas sim uma pessoa, um ser humano de verdade.

O desenvolvimento de um país acontece, é claro, com o desenvolvimento do nível de escolarização do povo. Porém, do que adianta formar pessoas e favorecer a democratização do acesso à escola, em todos os níveis, quando a ênfase da educação é uma concepção mecânica, bancária? Onde o “decoreba” é a estratégia pedagógica hegemônica e a reflexão como fator punitivo.

Nesse trâmite de pensamentos enfatizamos não como solução ou algo similar a um messias, mas como reflexão humanitária e, na concepção planetária de Edgar Morin, a concepção histórico-cultural como caminho que possibilita um diálogo entre a formação mercadológica e a formação do sujeito. O capital humano continua sendo um foco das graduações em psicologia, porém, desvincula-se a concepção individualista voltada apenas para o mercado de trabalho e proporciona a formação voltada para um compromisso social.

Outro salto que a perspectiva histórico-cultural da Teoria da Subjetividade gera é em relação ao que é ensinado na graduação em psicologia. Na tentativa dessa área em se tornar científica, a naturalidade, o método e a instrumentalização dos aspectos psicológicos se tornaram procedimentos obrigatórios para aprender psicologia. Essa concepção de cientificidade foi (e ainda é) norteadora do que se aprende nas graduações em psicologia. Porém, ao propor a estratégia pedagógica em que a singularidade do aluno é que direciona a relação dialética do ensino-aprendizagem, que perpassa toda a complexidade do discente e docente, o método deixa de ser algo replicável e passa ser um caminho reflexivo, onde nesse trajeto sofre inúmeras mutações, deixando de ser um programa a ser seguido à risca e passa a ser uma estratégia, um ensaio. Portanto, considera-se toda a realidade multifacetada, inclusive as variáveis indesejáveis, como constituinte do objeto pesquisado.

As respostas dos alunos-terapeutas, nesse trabalho, proporcionaram inúmeras inquietações. Ao contrário dos educadores marxistas no Brasil, por exemplo, o problema da

ensinagem não é reduzido ao sistema capitalista. E a solução não é a derrubada desse sistema, sendo substituído por outro que, ironicamente, eles não conseguem definir. Somos convidados a refletir sobre a constituição de uma subjetividade social que favorece o ensino bancário. Porém, ressaltamos que essa categoria favorece o surgimento de tensão e necessidade como propulsores de uma mudança. Ou seja, o docente em sala de aula pode elaborar estratégias que visem o rompimento com o ensino bancário, assim como o aluno pode gerar recursos subjetivos para esse tipo de ensino e configurar a escola como um espaço singular de aprendizado, que vise o pensamento reflexivo e o compromisso social.

Ao compreendermos que a aprendizagem é um fenômeno dialógico, recursivo e inteligível, rompemos com quase todas as teorias clássicas da aprendizagem. Conseqüentemente, rompemos com o ensino da psicologia e das principais categorias desenvolvidas em uma graduação, por exemplo: o desenvolvimento humano, as emoções, a atuação em instituições sociais etc.

A esperança não morre. As discussões epistemológicas no campo da psicologia, mesmo de forma lenta, já começaram. Esse trabalho é uma, por exemplo. E como o pensamento não se esgota, continuamos a crer que a psicologia conseguirá dialogar com outras áreas de conhecimento; com a formação profissional voltada para o compromisso social; entre as inúmeras áreas psicológicas existentes; e, principalmente, com o homem.



82



Meyel

83

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado. Editora Graal: Rio de Janeiro, 1987.

BECKER, G. S. Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with reference to education. 3rd. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

BEZERRA, C. S. G. B. O sentido subjetivo do aprender. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO, 2004.

BOCK, A. M. B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicol. cienc. prof.*, 1997, vol.17, no.2, p.37-42. ISSN 1414-9893.

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. Editora Perspectiva: São Paulo, 1999.

BRASIL. Decreto-lei nº 53.464 de 21 de janeiro de 1964. Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962, que dispõe sobre a Profissão de Psicólogo. Disponível em: <http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/decreto_n_53.464-64.pdf> (Acessado em 25/03/2009)

BRASIL. Lei nº 5.766 de 20 de dezembro de 1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pol.org.br/arquivos_pdf/lei_n_5.766.pdf> (Acessado em 25/03/2009)

BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 25 de março. 2009.

CAMBAUVA, L. G.; SILVA, L. C. da and FERREIRA, W. Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. 1998, v. 3, n. 2, pp. 207-227. ISSN 1413-294X. doi: 10.1590/S1413-294X1998000200003.

CARVALHO, J. M. A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHAUI, M. O que é Ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHAVES, M. W. Desenvolvimentismo e pragmatismo: O ideário do MEC nos anos 1950. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 705-725, set/ dez. 2006.

FERREIRA JÚNIOR, A. & BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAG, B. Escola, Estado e Sociedade. 7ª ed. Editora Editar: São Paulo, 2005.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. Editora Cortez: São Paulo, 1984.

_____. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, C. & GONZALEZ REY, F. L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. Rev. bras. educ. espec. vol.14 no.1 Marília Jan./Apr. 2008.

GONZALEZ REY, F. L. Comunicación, Personalidad y Desarrollo. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. Os desafios teóricos da Psicologia Social e suas implicações e o compromisso social. In CAMIATO, A. M. P; & TOMANIK, E. (orgs.). Compromisso Social da Psicologia Social. Editora Abrapsosul: Porto Alegre, 2001.

_____. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. Sujeito e Subjetividade. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. O social na psicologia e a psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção de informação. São Paulo: Editora Thomson, 2005.

GOUVEA, M. C. S. de; JINZENJI, M. Y. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2006, vol. 11, no. 31, pp.114-132 - disponível em www.scielo.br

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRZYBOWSKI, C., (1986). Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. Contexto e Educação, Editora Unijuí, ano 1, nº 4, out./dez.

GUARESCHI, P. Ética. In: Psicologia Social Contemporânea. Marlene Neves Strey (org.). 10ª ed. Petrópolis : Vozes, 2007. pg. 49, 57.

MALHEIRO, D. P. & NADER, R. M. Contribuição a uma análise da psicologia. Psicologia: Ciência e Profissão. 2, 9-13, 1987.

MILL, J.S. Princípios de Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MITJÁNS, A. A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma Expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia. In. González Rey, F. L. Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia. São Paulo: Editora Thomsom, 2005.

MORIN E. Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PATTO, M. H. S.; A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

PEREIRA, M. A. Os 20 anos de regime autoritário e sua influência na universidade brasileira. **Educação & Sociedade**, 7 (20), 115-124, 1985.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicol. estud.* [online]. 2003, v. 8, n. 2, pp. 19-27. ISSN 1413-7372. doi: 10.1590/S1413-73722003000200003.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004 . Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acessado em 31 maio 2009.

POSTMAN, N. O fim da educação: redefinindo o valor da escola. Trad. José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

ROSAS, P. Rosas, A. & XAVIER, I. B. Quantos e quem somos. In: Conselho Federal de Psicologia. Quem é o psicólogo brasileiro? São Paulo: Edicon, 1988.

SALM, C. Estagnação econômica, desemprego e exclusão social. In Sicsú et al (org.), **Novo-desenvolvimentismo: um projeto nacional de crescimento com equidade social**. Barueri/Rio de Janeiro: Manole/Fundação Konrad Adenauer, 2005.

SCHULTZ. T. W. O capital humano – investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

_____. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

SIQUEIRA, R. Novas religiosidades na capital do Brasil. *Tempo Social*, 14, 1, (2002): 177-197.

SMITH, A. *A Riqueza das Nações*, vol. I. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1987 [1776].

SOARES, A. R. A psicologia no Brasil. In Conselho Federal de Psicologia. *Psicologia e ciência e profissão*. (Edição especial), n.0, 09-59, 1979.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, v. 13, n. 39, pp. 502-516. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782008000300007.

ZIMERMAN, D. E. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Anexo 1
Instrumentos de Pesquisa

Instrumento de Pesquisa

Completamento de frases

Nome: _____

Data: _____

Pesquisador: _____

Local: _____

Complete as frases abaixo:

- Gosto...
- Psicologia...
- O ensino superior...
- O trabalho...
- Desejo...
- Meu futuro...
- Quero...
- Aprender...
- Meu passado...
- O mercado de trabalho...
- Eu odeio...
- Eu sonho...
- Eu gostaria...
- Sempre quis...
- Educação...
- Compromisso social é...
- Meu emprego...

- A graduação...
- Infelizmente...
- Hoje...
- O estudo...
- Um dia eu quero...
- Pretendo...
- Fazer prova...
- Acredito...
- Dinheiro...
- Amo...
- Esperam que eu...
- O mais importante...
- A escola...
- Procuro...
- O professor...
- A pobreza...
- Vou conseguir...
- Desisto...
- Continuar...
- Alcançarei...
- Valeu a pena...
- Minha principal ambição...
- Meu maior problema...

- A leitura...
- Não vivo...
- Eu vou ter...
- Eu aprendo...

Instrumento de Pesquisa

Entrevista aberta

Perguntas

1. Por que vale a pena estudar psicologia?
2. O que é psicologia?
3. Para que serve a Psicologia?
4. Para quem serve a Psicologia?
5. Por que você decidiu cursar a graduação em Psicologia?
6. O que mais te marcou na sua graduação?
7. Qual o compromisso social da Psicologia para a realidade brasileira?
8. O que é “fenômeno psicológico”?
9. Fale sobre a relação entre indivíduo e sociedade.
10. Qual professor que te marcou durante a graduação? Por que?
11. Qual a importância de debater a Psicologia?
12. O que sua família fala em relação a sua graduação?
13. Qual a relação entre psicologia e os problemas que a cidade de Brasília tem vivenciado?
14. Fale sobre o seu curso de Psicologia.
15. O que é o homem hoje?
16. Fale sobre o mercado de trabalho para o psicólogo.
17. O que seus amigos falam sobre a sua graduação?
18. Como foi o aprender Psicologia?
19. Como era a relação entre os professores e os alunos?
20. Qual o objetivo da Psicologia hoje?
21. Qual a importância da Psicologia para o Brasil?
22. Quais mudanças deveriam acontecer hoje na Psicologia?
23. O que você projetou durante a sua graduação em relação ao término do curso?
24. Como tem sido a vida após a graduação?
25. O que você gostaria de ter feito durante a sua graduação?
26. O que você aprendeu durante a graduação de mais valia para sua vida?
27. Fale sobre a história da psicologia no Brasil.
28. O que você sabia, antes da graduação, sobre psicologia?
29. Qual o papel do psicólogo?
30. O que você faria para melhorar o seu currículo?
31. Como foi a experiência de cursar Psicologia?
32. O que é Psicologia Social?

Instrumento de Pesquisa
Questionário sobre História do Brasil

Questões

- 1) O que você entende sobre Ditadura Militar no Brasil 1964?**
- 2) Elabore um parágrafo sobre o manifesto “Diretas Já”?**
- 3) Quando surgiu a primeira Universidade no Brasil?**
- 4) Qual o papel da Universidade Brasileira?**
- 5) O país vivenciou constantes mudanças em sua moeda nacional, até a permanência da moeda vigente: o Real. Quem foi o presidente responsável pela implantação dela e o que ele representou para economia brasileira em seu mandato?**
- 6) Fale sobre o processo de colonização do Brasil?**
- 7) Qual a importância do Brasil ingressar no G8 (grupo formado pelas potências econômicas do mundo)?**
- 8) Cite cinco participações militares do Brasil em guerras.**
- 9) Por que transferiram a capital da república para o centro-oeste do país?**
- 10) Por que colocaram o nome do nosso país de Brasil?**
- 11) O que você entende sobre a “Guerra de Canudos”?**
- 12) O que você entende sobre a “política café-com-leite”?**
- 13) O que era o “Coronelismo”? Ainda existe algo semelhante nos tempos atuais?**
- 14) O Brasil foi formado por quais etnias?**
- 15) Fale sobre a importância do negro na construção da História do Brasil.**

Instrumento de Pesquisa

Reflexão profissional sobre um determinado tema

Problema 1:

“A esposa procura o Fórum de Justiça para dar queixa das agressões do esposo. Ela diz que há 5 (cinco) anos vem sofrendo agressões constantes, inclusive perdeu dois bebês devido a socos na barriga executados por seu esposo. Segundo ela, o clima dentro de casa é dos melhores, porém, tudo muda quando o esposo bebe. Ele xinga, agride os filhos, quebra os utensílios da casa etc. Os filhos, ela nos diz que é tudo uma perdição, pois um é traficante no bairro onde eles moram e a filha engravidou de um rapaz que dizem ser o maior bandido da região. A mulher é encaminhada pelos atendentes jurídicos a uma consulta na equipe psicossocial. Ao chegar no primeiro encontro, nota-se marcas de espancamento nos olhos e nos braços. Ao denunciar as agressões do esposo, ela diz que tudo é problema da bebida e solicita ajuda para que o marido pare de beber, pois se isso acontecer ela crê que tudo irá melhorar.”

Você irá acompanhar todo o caso. Quais os procedimentos profissionais que você faria? O que vocêalaria para esposa neste primeiro momento? E durante os atendimentos? Explícite sua estratégia de trabalho frente ao caso.

Problema 2:

“Você participa de uma equipe psicopedagógica da rede pública de ensino do Distrito Federal. Na escola onde você trabalha tem uma aluna da Educação Infantil que todas as vezes que está na escola, a partir das 14h30 ela começa a chorar sem parar. A professora não sabe mais o que fazer. A mesma já conversou com os familiares, porém, o diálogo ficou focado no desempenho da aluna no processo de escolarização. Numa última tentativa, a professora encaminha a aluna para a direção, a diretora esbraveja chamando a professora de incompetente e solicita que a equipe psicopedagógica solucione o problema imediatamente. A professora fala para a equipe toda a problemática da criança, diz que a mesma chora todos os dias e que já tentou conversar com os pais, porém, não falou com eles sobre o problema. Ela diz que por intermédio de outra professora, soube que a criança não tem pai, e que mora com os avós maternos, pois a mãe trabalha o dia inteiro. Soube que na história da família, há um tio e um primo envolvidos em vários crimes, por exemplo, seqüestros e estupros. A criança não está aprendendo o conteúdo que a professora passa todos os dias, pois fica chorando durante toda a aula.

Você, psicólogo, o que faria nesse caso? Relate, detalhadamente, como seria o seu procedimento ao lidar com todos os problemas levantados pela professora. Explícite sua estratégia de trabalho frente ao caso.